Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8270003
Centre d'intérêt: 33

Perron, Jacques.

Valeurs et choix en éducation / Jacques Perron. -- Saint-Hyacinthe : Edisem, c1981.
ix, 225 p. : graph. ; 25 cm.

Bibliographie: p. 209-225.

ISBN 2-89130-063-7

Cote Dewey: 370.11/P459v Cote LC: LB/41

Descripteur(s): *Attitude de l'étudiant *Valeurs de l'étudiant *Objectifs d'éducation *Aspiration professionnelle *Aspiration scolaire *Caractéristiques de l'étudiant *Caractéristiques socio-économiques *Caractéristiques psychologiques *Questionnaire *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Questionnaire des valeurs d'éducation (Perron, 1974)

Identificateur(s) de sujet: *Valeurs d'éducation

L'étude vise à préciser les aspects du sytème d'éducation valorisés par les étudiants. Elle propose d'abord une définition opérationnelle des valeurs d'éducation en partant d'une analyse très documentée de la notion de valeur en psychologie sociale. Ensuite, elle décrit dans le détail un instrument québécois destiné à la mesure des valeurs d'éducation: "Le questionnaire de valeurs d'éducation" (QVE, Perron, 1974). Enfin, elle présente une série de résultats expérimentaux sur la typologie de Holland et sur les valeurs d'éducation des étudiants des niveaux secondaire et collégial.

L'expérimentation s'est déroulée sur une période de deux ans et a été complétée au milieu de 1976. L'échantillon est constitué de manière à couvrir l'ensemble du Québec sur la base de trois grandes régions: Montréal et environs, Québec (incluant les régions de Trois-Rivières et des Cantons-de-l'Est), le reste de la province. On s'est efforcé de le faire correspondre aux statistiques descriptives de la population étudiante en atteignant un taux un peu plus élevé de filles (53,9%) que de garçons (46,1%) de même qu'un nombre plus grand d'étudiants du secondaire (1529) que du collégial (913). L'administration du questionnaire (reproduit en annexe) a toujours eu lieu pendant une période régulière d'enseignement.

Les résultats visent à mesurer deux versants de la réalisation de soi: la "Réalisation impressive" (statut, climat, sécurité) et la "Réalisation expressive" (risque, liberté, participation). Ils en décrivent les variations par rapport aux préférences des étudiants, à leur niveau d'étude, à leur sexe et à trois variables

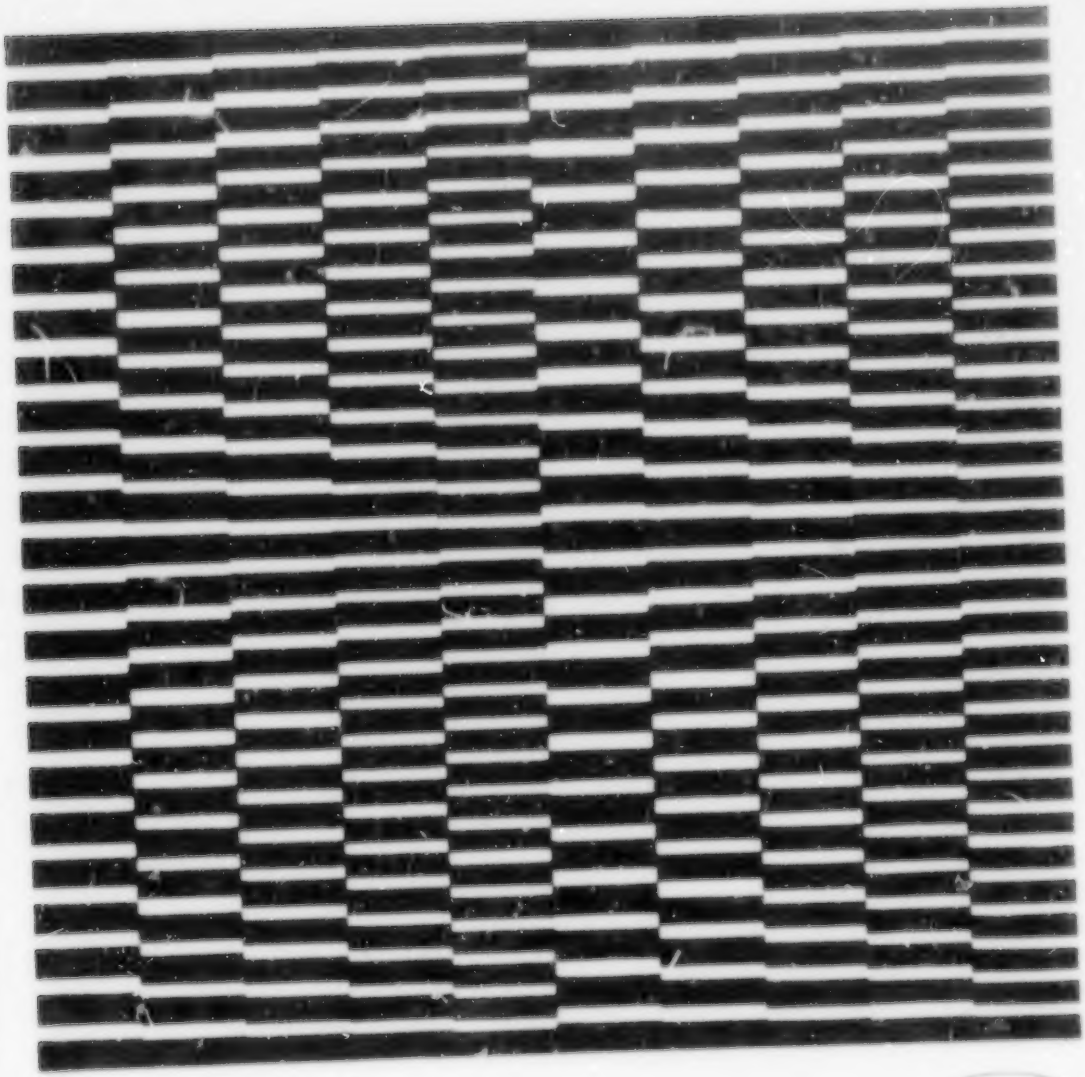
socio-géographiques: niveau occupationnel du père, travail de la mère, provenance géographique de l'étudiant.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 827003

valeurs et choix en éducation

Jacques Perron



edisem

E D U Q 827003

valeurs et choix en éducation

Jacques Perron

SPÉCIMEN
GRACIEUSETÉ DE SOMADEC LTÉE

edisem

edisem inc.
2475 Sylva Clapin
St. Hyacinthe, Qué

Les recherches qui ont motivé la publication de cet ouvrage ont été réalisées en partie grâce à des subventions du Ministère de l'Éducation (programme de Formation des Chercheurs et Action Concertée) et du Comité d'Attribution des Fonds Internes de Recherche de l'Université de Montréal.

Dépôt légal — 2ème trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

Tous droits réservés
Copyright© 1981 by Edisem Inc.

Il est illégal de reproduire une partie quelconque de ce livre sans autorisation de la maison d'édition.
La reproduction de cette publication, par n'importe quel procédé, sera considérée comme une violation du copyright.

ISBN 2-89130-063-7

Imprimé au Canada

TABLE DES MATIÈRES

Préface

Remerciements

CHAPITRE I 1

Les valeurs en psychologie 1

Historique 2

Valeurs et science du comportement 3

Définition des valeurs 4

Constituants 8

Attributs 10

Valeurs et concepts connexes 13

Valeurs et personnalité 13

Régie de la conduite 14

Résolution de conflits et prise de décision 15

Valeurs et motivation 16

Résumé 17

CHAPITRE II 17

Réalisation de soi, valeurs et adolescence 17

Réalisation de soi et adolescence 19

Tâches développementales et adolescence 21

Valeurs et adolescence 23

Représentations axiologiques de l'éducation 25

Résumé 27

CHAPITRE III 27

La mesure des valeurs 27

Approche inférentielle 28

Approche phénoménologique 28

Approche psychométrique 29

Comparaisons pairées et ordinations 32

Échelles en points 35

CHAPITRE IV 35

Le questionnaire de valeurs d'éducation 35

Première version du QVE 36

Deuxième version du QVE 36

Étapes préliminaires à l'expérimentation 38

Phase d'expérimentation .....

Analyse des items du QVE 39
Analyse des échelles du QVE 42
Une échelle de déviation 44
Version finale du QVE 44
Homogénéité des items 44
Consistance interne des échelles 50
Distribution des scores aux échelles 51
Intercorrélations des échelles 52
Éléments de validité 52
Le QVE comme instrument de recherche interculturelle 56

CHAPITRE V
Corrélats des valeurs 58
Trois catégories de corrélats 58
Valeurs de préférences 61
Valeurs et profession préférée 61
Valeurs et champ d'étude 64
Valeurs et matière scolaire préférée 66
Valeurs et loisir préféré 66
Résumé 67
Valeurs, sexe et niveau scolaire 68
Valeurs et sexe 69
Valeurs et niveau scolaire 70
Valeurs et variables socio-géographiques 77
Valeurs et niveau occupationnel du père 77
Valeurs et travail de la mère 78
Valeurs et région 80
Résumé 80

CHAPITRE VI
Expérimentation et résultats 81
Expérimentation 81
Étapes préliminaires 81
Administration des instruments de mesure 82
Traitement des données 82
Sujets 82
Résultats: étude des types de personnalité 84
Type de personnalité et sexe 85
Type de personnalité et niveau scolaire 85

Type de personnalité et matière scolaire préférée 89
Type de personnalité et concentration 91
Type de personnalité et loisir préféré 98
Type de personnalité et profession du père 98
Type de personnalité et travail de la mère 110
Conclusion 110
Résultats: étude des valeurs d'éducation 113
Traitement des variables dépendantes 113
Traitement des variables de sujets 119
Aperçu sommaire 121
Préférences et valeurs d'éducation 122
Personnalité et valeurs d'éducation 123
Loisir et valeurs d'éducation 128
Matière scolaire préférée et valeurs d'éducation au secondaire 132
Valeurs d'éducation et secteur d'apprentissage au collégial 136
Valeurs d'éducation et concentration d'étude au collégial 139
Sexe, niveau scolaire et valeurs d'éducation 143
Variables socio-géographiques et valeurs d'éducation 150
Niveau occupationnel du père et valeurs d'éducation 151
Travail de la mère et valeurs d'éducation 155
Région et valeurs d'éducation 159
Synthèse et conclusion 164
La nécessité de définir les valeurs 164
L'utilité de définir les valeurs 165
Réalisation de soi, valeurs et adolescence 165
Valeurs et éducation 166
Opérationnalisation et mesure des valeurs d'éducation 166
Résultats: préférences et valeurs d'éducation 167
Résultats: niveau d'étude, sexe et valeurs d'éducation 168
Résultats: variables socio-géographiques et valeurs d'éducation 169

Appendice A 170

Appendice B 195

Bibliographie 209

Préface

Le développement du pluralisme a considérablement accru l'importance de la notion de *valeur* en éducation. Variables selon les groupes comme selon les individus, les valeurs font désormais l'objet de discussions dans la population et suscitent de plus en plus l'intérêt des chercheurs.

Valeurs et choix en éducation arrive à point nommé. L'ouvrage de J. Perron ajoute une approche expérimentale solide à la réflexion publique qui se poursuit depuis la «révolution tranquille». Dans le cadre d'une recherche systématique sur les aspects du système scolaire que favorisent les étudiants, il propose une définition opérationnelle des valeurs d'éducation et ouvre des horizons sur ce que la mesure des valeurs peut apporter à la science du comportement et à l'élaboration du projet éducatif québécois.

C'est vingt ans d'enseignement et de travaux scientifiques sur les valeurs, valeurs de travail, valeurs de loisirs et valeurs d'éducation, que l'auteur rend ainsi accessibles à tous ceux qui s'intéressent au fondement des choix qui marquent le cheminement des individus et des groupes et régissent une part importante de leurs transactions avec leur environnement. Les psychologues et les conseillers d'orientation, aussi bien que tous les responsables d'éducation, et particulièrement les éducateurs d'adolescents et de jeunes adultes tireront un évident profit de la lecture de ce livre. Outre l'importance, bien mise en évidence, du rôle des valeurs dans la psychologie de l'adolescence, il trace aussi un portrait différencié des représentations que se font les étudiants du secondaire et du collégial des objectifs et des formes d'éducation qui leurs sont proposés. Il indique, de plus, le rôle central de ces représentations dans leurs choix scolaires et professionnels et dans leur réalisation personnelle.

Au tournant d'une seconde réforme, les données que présente «**Valeurs et choix en éducation**» et les avenues qu'il ouvre à la recherche aideront à définir les ajustements nécessaires pour que l'éducation réponde davantage aux besoins des adolescents d'aujourd'hui.

L'auteur entrevoit le prolongement normal de ses travaux dans une étude des valeurs des éducateurs et des parents, complément essentiel à la mesure des valeurs chez l'adolescent. Il est à souhaiter que cette étude se réalise dans un proche avenir.

Jean-Marie Beauchemin

Remerciements

Je remercie tous ceux qui ont collaboré de bonne grâce à cette recherche ainsi que les examinateurs et la direction des écoles et collèges dans lesquels s'est déroulée l'expérimentation.

Les étudiants et étudiantes de maîtrise et de doctorat avec qui, au cours des dernières années, nous avons fait équipe auront l'occasion de voir à quel point leur travail a pu être utile.

De façon toute particulière je tiens à souligner la totale collaboration de mes collègues Gaétan Ouellet Ph.D., Robert M. Dupont D.Ps., Roger Boulard. M.A.

Mon affectueuse reconnaissance à Huguette ainsi qu'à Bertrand et Gervais qui m'ont fourni l'indispensable soutien que seule la famille sait offrir.

À Dominique Spahn enfin, pour l'excellence de son travail de dactylographie et la disponibilité dont elle a fait preuve au cours de la préparation du manuscrit, toute ma gratitude.

Chapitre I

Les valeurs en psychologie

L'encadrement des valeurs dans un contexte théorique approprié est de nature à faciliter la mise en relief de leur incidence sur les processus sélectifs qui mènent à l'action. À cette fin, il est utile, sous forme d'un bref rappel historique, d'évoquer l'apparition et le cheminement de la notion en sciences sociales et particulièrement en psychologie. Par ailleurs, il y a lieu de retracer les efforts déployés à mettre au point une définition opérationnelle des valeurs et d'en dégager les éléments essentiels. Une analyse des liens fonctionnels entre les valeurs et la personnalité vue à la lumière de divers systèmes d'explication en psychologie s'inscrit encore dans la même ligne de préoccupations tout comme le fait d'approfondir au plan axiologique les choix qui marquent la période de l'adolescence. Enfin, les contextes d'expression des valeurs retiendront l'attention étant donné que l'objectif de notre recherche consiste à décrire les aspects du système d'éducation valorisés par les étudiants.

HISTORIQUE

Bien qu'étudiée par les anciens sous d'autres vocables, la notion de valeur a commencé à faire sa place dans la philosophie moderne vers la fin du 18e siècle. Si, «*aux environs de 1900 en Allemagne, aux environs de 1910 en Angleterre et en Amérique, les théories des valeurs sont au premier plan*» (Ruyer, 1952), c'est au succès de la philosophie de Nietzsche qu'il semble falloir attribuer l'usage répandu du terme.

En sciences sociales, le concept de valeur est depuis longtemps utilisé par l'économique dans un sens restreint et technique. Ce n'est que vers les années 1930 qu'on en retrouve un usage étendu dans les autres disciplines: anthropologie, sociologie, science politique et psychologie (Williams, 1968). Pour sa part, Mukerjee, en 1949, parle d'une brèche ouverte en sciences sociales pour y admettre les valeurs et en faire l'analyse exhaustive.

Le lecteur intéressé à prendre rapidement contact avec les principaux travaux sur les valeurs en psychologie serait bien venu de s'arrêter à un certain nombre de documents. En ce qui concerne les relevés bibliographiques, les écrits de Dukes (1955), de Albert et Kluckhohn (1959), de Tisdale (1961) et de Thomas (1967) constituent un bon point de départ. Dans l'optique de la psychologie sociale et de la personnalité, il y a lieu de retenir les apports de Smith (1969, 1978), de Scheibe (1970) et de Rokeach (1973). Les écrits de Odier (1947), de Hill (1960) et de Rogers (1964) sont de nature à bien faire comprendre comment la psychanalyse, le behaviorisme et la phénoménologie réservent aux valeurs des rôles différents dans le fonctionnement de la personnalité. La mesure des valeurs est abordée de façon exhaustive par Thurstone (1959), Barton (1962), Pittel et Mendelsohn (1966) et Handy (1970). La question des valeurs en counseling et en psychothérapie a été bien traitée par Bunler (1962), Kessel et McBrearty (1967) et Peterson (1976). Piaget (1957) et Kohlberg (1963a, 1963b, 1968d, 1969, 1976) sont à retenir quand on envisage les valeurs sous l'angle du jugement moral. Lickona (1976) présente aussi un intéressant ouvrage de synthèse en ce domaine. La notion de processus de valorisation se retrouve chez Rogers (1964), Gendlin (1967) et Raths *et al.* (1966, 1978) dont la pensée est à l'origine d'un genre d'intervention de plus en plus répandu, la clarification des valeurs (Simon *et al.*, 1972; Simon et Kirschenbaum, 1973; Simon et Clark, 1975; Kirschenbaum, 1977; Smith, 1977). Mentionnons enfin que le rôle des valeurs dans l'éducation a notamment préoccupé Jacob (1957), Brameld et Elam (1964), Collier, Wilson et Tomlinson (1974) et Feather (1975).

VALEURS ET SCIENCE DU COMPORTEMENT

La présence des valeurs en psychologie suscite une première question. Comment est-il possible de les intégrer dans le cadre d'une science du comportement?

Les valeurs ne sont pas directement observables, ne constituent pas une catégorie behaviorale et, partant, ne se prêtent pas à l'analyse scientifique, surtout dans le contexte d'une psychologie calquée sur la physique (Titchener, 1915). Le behaviorisme des années 1930, préoccupé de ne retenir que les concepts psychologiques analysables au niveau du comportement manifeste, n'a que faire de cette notion qui tire essentiellement ses origines de la philosophie comme l'a démontré Scheibe (1970). Pourtant, nombreux sont ceux qui prennent position pour une science des valeurs (Kohler, 1938; Herrick, 1946; Asch, 1952; Margeneau, 1959; Smith, 1963; Thompson, 1963) et qui pensent qu'en délaissant une approche normative et moralisatrice la compréhension de l'homme s'enrichirait d'une analyse descriptive des croyances qu'il entretient par rapport à ce qui lui apparaît désirable. La tâche consiste donc à établir de quelle façon la valeur constitue une catégorie behaviorale, ce à quoi McLaughlin (1965) consacre son analyse.

Les valeurs sont des événements «privés» et, comme telles, échappent à l'observation directe. Cependant, comme le propose Sellars (1956), elles procèdent du langage et ont un retentissement sur celui-ci, de sorte qu'elles peuvent être considérées comme objet d'une science intersubjective et «publique». Il est en effet possible qu'à partir d'un comportement observable, A puisse dire à B qu'il (B) pense X et que B, en retour, confirme à A qu'il (B) pense vraiment X. Ainsi, le langage de l'auto-description et de la révélation d'événements «privés» peut avoir des concomitants observables dans le réseau «public» des échanges intersubjectifs. En définitive, selon McLaughlin (1965), même si les valeurs sont des catégories d'intention qui ne sont pas avant tout behaviorales, le statut de comportement leur est conférable du fait que les termes qui les désignent ont une signification intersubjective et publique identifiable par le biais du comportement verbal dans l'activité de communication. La connaissance de ces catégories d'intention est donc surtout contingente au rapport verbal de la personne qui les détient bien que des événements extérieurs apportent aussi une information sur les valeurs dans la mesure où le comportement manifeste et l'intention coïncident. On trouve d'ailleurs des arguments fondés sur un même paradigme dans les travaux de Grace et Grace (1952), Bem (1967, 1970), Bem et Funder (1978), Rokeach (1973) et Feather (1975).

DÉFINITION DES VALEURS

La définition des valeurs fut pendant un certain temps l'objet de multiples tentatives, chacun la formulant, semble-t-il, à des fins très spécifiques et, plus souvent qu'autrement, pour les besoins de sa cause. À notre avis, Smith (1963) a bien décrit le climat quelque peu chaotique d'alors en écrivant que *«le nombre accru de concepts de valeur chez les psychologues et les spécialistes en sciences sociales ne s'accompagne malheureusement pas d'autant de gains en terme de clarté conceptuelle ou de consensus... La poignée d'efforts d'envergure en vue d'étudier les valeurs de manière empirique sont partis de diverses idées préconçues et ont manqué d'échafauder les liens nécessaires à un savoir cumulatif»* (p. 97) *. Pour illustrer son point de vue, il aligne bout à bout le fait qu'Edwards (1954) applique le concept à la théorie mathématique de décision, que Kluckhohn et Strodtbeck (1961) parlent des valeurs comme de postulats fondamentaux sur la nature de l'univers et la place que l'homme y occupe, Morris (1956) comme des préférences ultimes quant à des styles de vie et Allport (1937) comme des attitudes centrales ou des sentiments servant à établir des priorités parmi ses préférences et, ainsi, à donner une structure à sa vie.

La définition que plusieurs (Smith, 1963; McLaughlin, 1965; Williams 1968; Rokeach, 1973) considèrent comme ayant marqué un point

---

* *La traduction est de nous.*

tournant et rallié le plus d'opinions est celle de Kluckhohn (1951) pour qui la valeur est «*une conception du désirable, explicite ou implicite, distinctive d'un individu ou caractéristique d'un groupe, qui influence la sélection de moyens et de fins d'action à partir de modalités disponibles*» (p. 395).*

Passant en revue les écrits publiés entre 1930 et 1960, Tisdale (1961), après avoir considéré les valeurs en tant que besoins (Maslow, 1959; Murphy, 1958; Fromm, 1959), en tant que prédispositions à l'action (Spranger, 1928; Allport, 1960), en tant que préférences (Dewey, 1944; Morris, 1949; Woodruff, 1942, 1952), en tant que concepts (Hartmann, 1941; Harding, 1944; Jacob, 1957) et en tant que relations situationnelles (Kohler, 1938; Murray, 1938; Lewin, 1948, 1951), en arrive à conclure qu'elles sont «*des construits motivationnels liés à des différences perçues dans le comportement téléo-orienté et reflétés par la sélection d'alternatives d'action offertes par des situations sociales*» (p. 71)*.

Plus récemment, la définition la mieux acceptée, du moins si l'on en juge par le nombre de travaux auxquels elle a servi de point de départ, est celle de Rokeach (1973) pour qui la valeur est «*une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite spécifique ou une fin d'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie*» (p. 5).*

En marge de ces définitions qui marquent des points de synthèse et de ralliement d'opinions, il y a lieu de se demander quels sont les constituants de base des valeurs qui sont demeurés constants au cours de l'évolution qu'a connue le concept en psychologie? Selon la plupart des auteurs déjà cités, trois dimensions essentielles sont à retenir dans toute définition opérationnelle des valeurs: l'une est de nature cognitive, l'autre concerne l'affectif, la troisième a un caractère conatif.

Constituants

Cognitif. Premièrement, les valeurs sont des *conceptions*. Il s'agit en effet d'abstractions plus ou moins généralisées qui représentent, de manière schématique et compacte, le résultat cristallisé d'expériences accumulées et qui servent à jauger des situations actuelles impliquant la personne dans ses rapports avec son environnement physique et humain. Ces schémas abstraits, puisqu'ils ont une fonction d'évaluation, possèdent donc un caractère *normatif*: ce sont des bornes érigées au gré des interactions de l'individu avec son milieu et qui indiquent ce qui *doit* arriver dans telle ou telle circonstance. De tels points de repère constituent en définitive un ensemble de standards auxquels est confrontée toute nouvelle information issue des situations de vie dont est fait le quotidien. Du point de vue cognitif, les valeurs font donc appel aux processus d'abstraction, de représentation et d'évaluation dont la

* *La traduction est de nous.*

mise en oeuvre résulte en l'établissement de significations formelles. Quelles sont les réalités ainsi représentées sous forme de valeurs?

Kluckhohn (1951) dit, de façon vraisemblablement trop générale, qu'il s'agit du *désirable* et, de manière heureusement plus spécifique, du désirable qui influence la sélection de moyens et de fins d'action. Kohlberg (1963a), Piaget (1957) et Scott (1965) pensent, pour leur part, que les valeurs réfèrent à des modes de conduite idéalisés. Morris (1956), Rosenberg (1960), Smith (1969) et Woodruff (1942) sont plutôt portés à prétendre que les valeurs représentent des fins d'existence. Rokeach (1973), après avoir analysé ces divers points de vue, les fusionne et propose que les réalités conçues sous forme de valeurs sont des modalités d'être ou d'agir et des fins d'existence qui, pour un individu, se trouvent dans un ordre de préférabilité l'une par rapport à l'autre. Il convient de désigner les premières comme instrumentales et les secondes comme terminales.

Affectif. Ce désirable, qu'il soit général ou spécifique, détermine le caractère affectif des valeurs. C'est lui qui désigne l'attrait qu'exerce sur la personne la réalité conçue et, par corollaire, le taux d'affectivité dont elle est investie. Mais, du fait qu'il s'agisse du désirable et pas simplement du désiré, l'affectif dont il est question prend une connotation normative: c'est pourquoi les valeurs tiennent lieu de standards. Que doit-on comprendre par ce désirable ou ce préférable auquel font appel la majorité de ceux qui ont défini les valeurs en psychologie?

Kluckhohn (1951), lorsqu'il explicite le sens de chacun des termes de sa notion de valeurs, dit du désirable qu'il réfère à ce qui est bon ou mauvais, correct ou incorrect, vrai ou faux, mieux ou pire. Il soutient qu'il s'agit là des mots que l'on emploie chaque fois que l'on sent une compatibilité ou une concordance imparfaite entre ce qui est et ce qui est possible dans une situation donnée. Cette façon de voir le désirable se rapproche étroitement de la conception de requérence (*requiredness*) mise de l'avant par certains gestaltistes pour décrire une situation dans laquelle l'on sent que «quelque chose doit arriver». C'est d'ailleurs à partir de cette conception que Heider (1958) procède à son analyse phénoménologique du «devoir»[1]. Smith (1963), en s'inspirant des propos de ce dernier, suggère trois sources explicatives de l'expérience vécue de «devoir»: 1) ce qui est socialement requis, 2) ce qui est personnellement requis et 3) ce qui est objectivement approprié.

Dans le premier cas, c'est à cause des autres immédiatement présents autour de soi que l'on sent que quelque chose doit arriver: il peut s'agir du fait d'obéir à un ordre, de s'habiller selon la mode ou de s'arrêter à un feu rouge.

Dans le second cas, il y a lieu de distinguer deux formes de ce qui est personnellement requis. D'une part, Smith (1963) suggère qu'il y a un senti-

[1] *Entendu comme verbe et non comme substantif.*

ment de devoir qui procède du superego: introjecté pendant l'enfance, il se déclenche de façon automatique et rigide et suscite une culpabilité diffuse chez la personne qui ne s'y astreint pas. D'autre part, le personnellement requis se définit aussi comme partie intégrante de ce qu'est la personne et de ce qu'elle assume et, à ces deux titres, est conscient ou accessible à la conscience. C'est un «je me dois à moi-même» dont l'application fait appel à plus de nuances et à plus de flexibilité au plan cognitif que le «il faut» ou le «il ne faut pas» qui procède du superego. Le fait de remplir un tel devoir a pour conséquence de relever l'estime de soi, le sens de l'accomplissement et de la compétence alors que d'y déroger engendre frustration et honte plutôt que culpabilité.

Enfin, le devoir ressenti en termes de ce qui est objectivement approprié relève de la nature même d'une tâche ou des règles qui, du fait qu'elles régissent une activité, en constituent l'essence. Ainsi, la solution d'un casse-tête requiert d'agencer les morceaux conformément au modèle de départ. De même, il ne saurait y avoir de partie de hockey sans la confrontation de deux équipes adverses.

Ces diverses formes de désirable constituent donc le caractère affectif des valeurs et leur confèrent l'aspect normatif qu'elles recèlent, l'origine de la norme pouvant être sociale, personnelle ou objective. D'ailleurs, comme le souligne Rokeach (1973), la nature du désirable conditionne le genre de valeurs. C'est pourquoi les valeurs terminales sont de deux types: *interpersonnelles* comme la fraternité et *intrapersonnelles* comme l'harmonie intérieure; les valeurs instrumentales sont aussi de deux types: *morales* comme le fait d'agir de façon honnête et *de compétence* comme le fait d'agir de manière logique.

De plus, selon Rokeach (1973) et Feather (1975), au désirable s'ajoute une autre facette de l'affectivité en rapport avec les valeurs. Ils suggèrent que les valeurs suscitent des émotions au sens où l'on peut être pour ou contre, approuver ceux qui les détiennent, désapprouver ceux qui les rejettent, etc...

Conatif. Suivant que la terminologie employée est plus ou moins récente, le troisième élément constitutif de la valeur est de nature conative ou behaviorale au sens où il désigne une variable médiatrice qui conduit à l'action, c'est-à-dire à la sélection parmi d'autres d'une façon de se comporter dans une situation donnée (Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973).

Au gré de son évolution, la personne est exposée à une multitude de choix. Plusieurs d'entre eux sont fondés sur des bases autres que celle des valeurs et leur explication relève de processus particuliers. Il en reste néanmoins un bon nombre d'autres qui ont une portée à plus ou moins long terme et se caractérisent par une forme d'engagement plus ou moins marqué: choix d'une profession, d'un partenaire de vie, d'un style d'éducation, d'un

habitat, d'une option politique, etc... Ces choix sont teintés de désirable et impliquent le recours à des processus de délibération et de décision dans lesquels les valeurs interviennent de façon médiatrice.

Ainsi, en plus d'être des schémas abstraits affectivement chargés de désirable, les valeurs, de par cette composante conative, ont la propriété de s'ajuster aux contingences qui particularisent les situations. Feather (1975), en se référant à certaines approches interactionnistes, précise la nature de cette propriété lorsqu'il présente le comportement motivé en termes des *attentes* — elles sont élicitées situationnellement — qu'a la personne quant aux implications de ses actions, d'une part, et des *valeurs subjectives* qu'elle assigne aux issues possibles de diverses alternatives qui se présentent à elle, d'autre part. Heath (1976) est encore plus explicite à ce propos car son objectif consiste à démontrer que «*les valeurs ont une influence normative, mais que cette influence s'exerce au sein d'un processus de prise de décision par lequel les individus cherchent à équilibrer leurs besoins intrapersonnels, les attentes de leurs pairs et les problèmes posés par différentes situations*» (p. 325).* Tenant compte d'une perspective constructiviste (Kelly, 1955), il suggère un modèle susceptible de rendre compte du fait que les valeurs ne sont pas de simples réponses à des stimuli mais aussi un des éléments constituants de la grille d'analyse dont les personnes se servent pour définir et évaluer leur environnement et leurs choix.

Après avoir retracé, dans le processus de prise de décision les étapes 1) d'évaluation des attentes, des contraintes et des exigences produites par les variables situationnelles et 2) de détermination des types de comportements appropriés à la situation, Heath (1976) suggère que, dans une troisième étape d'évaluation interne qui serait le point culminant du cheminement décisionnel, il y a concentration en vue d'établir les valeurs centrales et de les syntoniser en priorité avec le but qui consiste à maximiser l'ajustement personnel aux exigences contextuelles, aux besoins intrapersonnels et aux attentes des pairs; par la suite, dans une quatrième étape, sont arrêtées les actions manifestes dont la fonction est de faire tendre vers un maximum la satisfaction de la personne.

Une première série de travaux expérimentaux a d'ailleurs supporté le modèle de prise de décision de Heath (1976) qui stipule en définitive que, dans un système de valeurs, celles qui sont centrales assurent la stabilité des décisions et des choix d'action d'une situation à une autre tandis que celles qui sont périphériques garantissent la flexibilité et la variabilité d'une situation à une autre lorsque différentes interprétations s'imposent.

Il importe enfin de souligner que l'aspect conatif des valeurs est sans doute celui sur lequel s'appuie la relation entre celles-ci et le comportement manifeste. En effet, alors que les constituants de nature cognitive et affective

---

* *La traduction est de nous.*

peuvent, pour diverses raisons, ne pas avoir de retentissement direct au niveau behavioral, la dimension conative, elle, traduit le degré d'engagement dans l'action. Conséquemment, une valeur est effective dans la mesure où l'idée et l'affect coïncident avec l'agir; autrement, lorsque l'un ou l'autre de ces deux éléments est dissocié du troisième, on se trouve en présence de ce que McLaughlin (1965) désigne comme une pseudo-valeur, c'est-à-dire une conception du désirable qui reste au niveau de l'intention et dont l'existence n'est fonction que de la désirabilité sociale car elle ne se répercute pas sur le comportement observable.

Attributs

Les trois constituants dont il vient d'être question représentent les éléments essentiels de la définition de la valeur. Cependant, celle-ci possède aussi des attributs qui, tout en ne lui étant pas exclusifs, contribuent à préciser sa nature et sont utiles à la distinguer d'autres concepts tout autant qu'à indiquer des pistes à suivre quant à la manière de la mesurer.

Stabilité. Les valeurs ont comme propriété de durer dans le temps et à travers les situations. Comme le note Rokeach (1973), elles ne sont pas immuables mais sont assez stables pour rendre compte de la continuité dans l'évolution de la personnalité en même temps qu'elles varient suffisamment pour témoigner des changements majeurs au niveau de la personne et de la société. Il y a donc lieu de penser que lorsqu'un changement de valeurs se produit du côté de la personne, c'est qu'il coïncide avec une modification importante dans l'environnement. Ainsi, sur une période de trois ans, Rokeach (1974) note peu de changements de valeurs aux Etats-Unis. Ceux qu'il observe ont par ailleurs une concomitance logique avec des changements sociaux survenus entre les deux temps d'expérimentation.

Hiérarchisation. Les valeurs sont organisées en système. Les distances qu'elles accusent les unes par rapport aux autres dans une répartition donnée ne sont pas attribuables au hasard et contribuent à donner un sens particulier à chacune d'elles. Ainsi, même si deux personnes accordent une grande importance à la liberté, leurs systèmes de valeurs peuvent différer si l'une d'elles valorise aussi beaucoup l'égalité alors que l'autre considère cette valeur comme peu importante. Il faut toutefois, comme le souligne Tyler (1978), être prudent dans l'application à des groupes de cette notion de système de valeurs car si, dans la ligne de l'exemple ci-dessus, la liberté n'a pas la même signification parce qu'elle se situe à des distances variables de l'égalité, il devient inapproprié de faire la somme de plusieurs scores à la valeur liberté pour en tirer une moyenne. Malgré cette réserve, Rokeach (1973) et pratiquement tous ceux qui utilisent son *Value Survey* prétendent que c'est le système de valeurs des individus et des groupes et non chaque valeur prise isolément qu'il faut analyser pour mieux prédire le comportement.

Généralité. La plupart des auteurs s'entendent à dire que les valeurs sont générales au sens où elles transcendent un objet précis ou une situation particulière. Elles représentent donc des catégories ou ensembles plus ou moins élargis d'objets ou de situations. À leur niveau le plus général, elles réfèrent à des fins d'existence comme le bonheur, la liberté, l'égalité, le salut éternel etc... (Rokeach, 1973; Woodruff, 1942, 1952). Sur un plan moins général, elles désignent des modes d'être ou d'agir tels que le fait d'être ambitieux, obéissant, aimant etc... (Rokeach, 1973). À ce niveau de généralité, certains auteurs (Super, 1970; Rosenberg, 1957; Stefflre, 1959; Miller, 1956; Perron et Dupont, 1974; Perron et Ouellet, 1974; Perron, 1974) les appliquent même à des secteurs d'activité tels que le travail, les loisirs et l'éducation. Il en ressort que la généralité des valeurs s'étend sur un continuum qui, à son extrême de spécificité, ne doit toutefois pas verser dans la référence à un objet déterminé ou à une situation particularisée.

Caractère explicite-implicite. Les valeurs sont explicites lorsqu'exprimées verbalement par la personne qui les détient dans son champ de conscience ou lorsque reconnues dans une liste fournie au sujet. Par ailleurs, bien qu'on ne puisse les qualifier d'inconscientes, il leur arrive d'exister de façon latente, de sorte que l'individu n'a pas la capacité immédiate de les verbaliser, d'où leur caractère implicite. Cette distinction est importante surtout d'un point de vue pratique car, comme il en sera question plus tard, les méthodes de mesure des valeurs sont contingentes au fait qu'elles soient envisagées comme implicites ou explicites.

Désir ou obligation. La valeur peut être détenue par une personne ou présente chez elle à la manière d'un désir ou d'une obligation. Entendue selon le premier sens, elle se situe dans le prolongement d'un besoin senti. Suivant le deuxième, elle constitue une réponse à une pression extérieure. McLaughlin (1965) est de ceux qui pensent que ces deux aspects de la valeur doivent être clairement identifiés et distingués l'un de l'autre. Selon lui, la concordance avec le comportement manifeste n'est pas de même nature dans les deux cas. Dans le premier, il y aurait lieu de parler de valeurs réelles. Dans le second il s'agirait de pseudo-valeurs qui tendent à perdre leurs liens avec l'agir du moment où la personne est soustraite à la pression extérieure.

Propriété du sujet ou de l'objet. De nombreuses discussions, la plupart philosophiques, ont porté sur ce qu'il conviendrait de désigner comme le lieu de la valeur. Dans la ligne de pensée de Rokeach (1973), bien qu'il nous semble que l'un ou l'autre de ces lieux soit équivalent, il s'avère nettement plus aisé, aux fins d'observation, de description et de mesure, de se tourner du côté de la personne que d'opérationnaliser de façon détaillée une quantité indéfinie d'objets et de situations à connotations axiologiques.

Valeurs et concepts connexes

Après avoir ainsi caractérisé les valeurs par leurs constituants et leurs attributs, il reste à les distinguer d'autres concepts pour mieux mettre en relief leur nature propre. Elles seront d'abord comparées à la notion de processus de valorisation puis à celles de besoin, d'attitude et d'intérêt.

Valeurs et processus de valorisation. Telles que définies précédemment, les valeurs sont l'aboutissement, le produit formalisé d'une démarche de valorisation ayant sa source dans les premiers rapports de la personne avec son environnement physique et humain et se poursuivant sans cesse de façon dynamique au gré des expériences quotidiennes. Ainsi, alors que les valeurs désignent le *quoi* de ce qui est important, le processus de valorisation en indique le *comment*. En ce sens, il permet de retracer dans le temps ou de saisir dans l'immédiat la manière dont une personne met en importance ce qui pour elle est désirable. Gendlin (1967) reconnaît bien cette distinction entre les deux concepts et va même jusqu'à penser qu'il n'est pas possible de prédire le comportement à partir d'une valeur si l'on ne sait rien de la façon dont la personne la détient ou en est venue à la détenir.

Des auteurs représentant diverses écoles de pensée ont décrit ce qu'il conviendrait de désigner comme la genèse de la valorisation.

Dans l'optique psychodynamique, Odier (1947) et Erikson (1959) ont soutenu, chacun à leur manière, que pendant l'enfance la valorisation procède de l'introjection au niveau du surmoi de prescriptions et de proscriptions de l'environnement social; la conduite est alors régie par une morale inconsciente. Au cours de l'adolescence et au début de l'âge adulte, le moi s'étant structuré sur la base du principe de réalité, c'est à son niveau que sont intégrées les valeurs sur lesquelles reposeront dorénavant la conscience morale et une partie des idéaux. Ainsi que l'a suggéré Schafer (1966), la dérogation aux valeurs issues ce ces deux modes de valorisation n'engendre pas les mêmes répercussions affectives: transgresser les valeurs du surmoi suscite la culpabilité alors qu'outrepasser les valeurs du moi entraîne déception et mécontentement. C'est d'ailleurs de cette façon que Rokeach (1973) distingue les valeurs morales des valeurs de compétence.

Rogers (1964) s'est lui aussi intéressé à l'évolution du processus de valorisation. Il proprose qu'au départ les comportements préférentiels de l'enfant sont fondés sur la sagesse de son organisme et que, par conséquent, le lieu de son évaluation et de sa valorisation est interne. Toutefois, en vue de se conformer au mode conditionnel d'acceptation de son entourage immédiat et afin de ne pas perdre l'amour qu'il en retire, il en vient à délaisser cette base organismique pour s'en remettre aux critères d'autrui et à établir ses choix en fonction d'un cadre de référence externe. Un tel transfert a pour conséquence de dissocier de son vécu immédiat les significations qu'il accole à ses expériences et ouvre la porte à l'incertitude, à l'ambiguïté et à l'anxiété.

Comme il n'est plus maître de ses choix, il cherche à les justifier de l'extérieur, ce qui le rend rigide dans sa façon de détenir ses valeurs et l'expose davantage à l'inconsistance et à l'insatisfaction. C'est ainsi que, devenu adulte, il se retrouve en conflit avec lui-même et avec autrui jusqu'à ce qu'il se réapproprie la base interne de ses choix et réconcilie ses valeurs avec son organisme.

Se situant dans un cadre d'analyse behavioriste, Hill (1960) ne reconnaît pas les valeurs comme des événements internes et en explique l'acquisition en fonction des lois de l'apprentissage. Ainsi, le jeu des punitions et des récompenses attachées au fait d'être propre explique que la propreté soit une valeur sociale. L'enfant qui, au départ, est axiologiquement neutre se voit soumis, dans le temps au renforcement, soit-il primaire, secondaire ou vicariant, qui, à force de répétition, l'amène à produire des réponses considérées comme désirables.

Alors que ces quelques auteurs se sont intéressés à l'évolution du processus de valorisation, Raths *et al.* (1966, 1978) en ont décrit l'aspect fonctionnel. Leur conception, à diverses reprises critiquée (Lockwood, 1975, 1978; Stewart, 1975), consiste à voir le processus de valorisation comme une démarche en diverses étapes qui représentent autant de prérequis inconditionnels à l'existence même des valeurs. Ainsi, pour être une valeur, une chose doit 1) être choisie librement, 2) être choisie parmi certaines alternatives, 3) être choisie après considération soigneuse des conséquences de chaque possibilité, 4) inspirer la fierté et l'attachement, 5) être affirmée publiquement, 6) être traitée activement et, enfin, 7) être traitée activement sur une base régulière. Cette définition du processus de valorisation sert de base à la clarification des valeurs (Simon *et al.*, 1972; Simon et Kirschenbaum, 1973; Smith, 1977; Kirschenbaum, 1977) qui est un mode d'intervention fait de multiples stratégies appliquées surtout dans le contexte de l'éducation élémentaire et secondaire.

En définitive, qu'il soit traité dans une optique évolutive ou fonctionnelle, le processus de valorisation se distingue essentiellement des valeurs du fait qu'il ne se rapporte pas à leur contenu ou à leur organisation hiérarchisée, mais qu'il désigne plutôt la ou les modalités suivant lesquelles elles sont détenues.

Valeurs et besoins. Dans son ouvrage maintenant classique sur la motivation et la personnalité, Maslow (1954) ne distingue pas systématiquement les valeurs des besoins; il va même jusqu'à les rendre équivalents de nature lorsqu'il définit, par exemple, l'actualisation de soi à la fois comme un besoin et comme une valeur d'ordre supérieur. Rokeach (1973) désavoue cette manière de fusionner les deux concepts en argumentant que, pour être logique, il faudrait alors soutenir que les animaux possèdent aussi des valeurs. Il pousse plus loin son raisonnement en spécifiant que les valeurs sont typiquement humaines du fait qu'elles servent à représenter cognitivement les besoins, de manière à les rendre socialement acceptables et qu'il

s'agit là d'une démarche qui ne se retrouve pas chez les êtres vivants à l'échelle infra-humaine.

Une autre distinction importante entre la valeur et le besoin réside, semble-t-il, dans la nature du lien qui les rattache aux objets ou situations susceptibles de les satisfaire respectivement. En effet, le rapport entre le besoin et l'objet propre à le combler en est un de nécessité et d'univocité: en ce sens, il n'y a que la nourriture qui puisse satisfaire le besoin de manger, que le liquide qui étanche la soif etc... En contrepartie, la valeur a des liens polymorphes et polyvalents avec les objets qui sont de nature à la satisfaire. Ainsi, la personne qui valorise la liberté peut trouver dans une multitude de situations diverses la possibilité d'exprimer et de combler une telle valeur. Il peut aussi arriver que des situations diamétralement opposées desservent la même valeur chez deux personnes différentes ou qu'une même situation soit perçue comme seyant à une valeur pour un individu et à une autre pour son voisin. Dans le domaine du loisir, par exemple, on a trouvé (Ouellet et Perron, 1979) que des personnes valorisant le risque à un même niveau s'adonnent à des activités tout à fait différentes. Le sport est perçu par certains comme concomitant au statut et à l'ambition et par d'autres comme relié à la liberté et à la qualité des rapports interpersonnels. Ces résultats sont de nature à démontrer que les objets et les situations propres à satisfaire les valeurs son interchangeables alors qu'il n'en va nullement ainsi dans le cas des besoins.

La durée du cycle de récurrence et l'immédiateté de la gratification sont deux autres éléments susceptibles de mettre en relief la différence entre les valeurs et les besoins. Ces derniers, surtout s'ils se situent au bas de la hiérarchie de Maslow (1954), s'inscrivent sur de courts cycles de récurrence et demandent à être comblés rapidement. En revanche, la satisfaction des valeurs peut être longuement différée et, une fois atteinte de manière optimale, persister longtemps avant de ressurgir de façon impérieuse.

Valeurs et attitudes. Dans le domaine de la psychologie sociale, les valeurs et les attitudes sont les deux notions les plus souvent confondues et, de ce fait, probablement les plus difficiles à distinguer l'une de l'autre.

Rokeach (1973), se référant aux analyses systématiques et exhaustives qu'il avait déjà faites de la question (Rokeach, 1968a, 1968b) synthétise sa pensée et propose que: «*une attitude se distingue d'une valeur en ce qu'elle réfère à une organisation de plusieurs croyances quant à un objet ou à une situation spécifique. Une valeur, en contrepartie, réfère à une seule croyance d'un genre très particulier. Elle désigne un mode de conduite ou un état final désirable empreint d'une qualité transcendante qui guide les actions, les attitudes, les jugements ainsi que les comparaisons entre les objets et les situations spécifiques, et ce, dans une perspective davantage axée sur des buts ultimes qu'immédiats*» (p. 18).*

* *La traduction est de nous.*

En marge de cette position de principe, l'auteur dégage sept éléments qui, selon lui, contribuent à distinguer les valeurs des attitudes. Il est possible de les résumer succinctement de la façon suivante.

1. La valeur est une croyance unique alors que l'attitude est une configuration de croyances.

2. La valeur transcende les objets et les situations tandis que l'attitude s'y rapporte directement.

3. La valeur est un standard, mais non l'attitude.

4. Les valeurs sont en nombre plus restreint que les attitudes.

5. Les valeurs sont plus centrales par rapport à la personnalité et au système cognitif de sorte qu'elles déterminent à la fois les attitudes et le comportement.

6. La valeur est plus dynamique que l'attitude et a un lien plus immédiat avec la motivation.

7. Le contenu de la valeur se rapporte directement aux fonctions d'adaptation, de défense, de connaissance et d'actualisation de soi tandis que les attitudes ne sont reliables aux mêmes fonctions que de façon inférentielle.

VALEURS ET PERSONNALITÉ

Jusqu'à présent, trois points sont à retenir de notre réflexion sur les valeurs: elles ont leur place dans une science du comportement; il est possible de les définir par un ensemble articulé de constituants et d'attributs; on peut aussi les distinguer d'autres concepts connexes. Reste maintenant à considérer de plus près les rôles qui leur sont attribuables dans le fonctionnement de la personnalité.

En tant que standards, les valeurs servent à régir divers aspects de l'activité humaine; par ailleurs, leur organisation sous forme de système les rend utiles à la solution des conflits et à la prise de décision; enfin, elles interviennent au plan motivationnel dans le fonctionnement de la personnalité.

Régie de la conduite

Nous sommes à même de constater que les valeurs inspirent directement les positions que nous prenons sur les problèmes de notre société, qu'il s'agisse de la protection de l'environnement, de la criminalité, de l'éducation des enfants, de l'avortement, de la peine de mort, des rapports employeurs-employés etc... Bref, à chaque fois que, devant une question d'envergure, nous aboutissons au constat qu'il n'existe que des réponses partielles et

imparfaites, nous retraitons sur nos valeurs pour prendre position lorsque la situation l'exige.

Les valeurs sont aussi à la base de nos options politiques et Rokeach (1973) proprose un modèle théorique selon lequel deux valeurs, la liberté et l'égalité, serviraient à expliquer les idéologies politiques. Schématiquement, il le représente de la façon suivante:

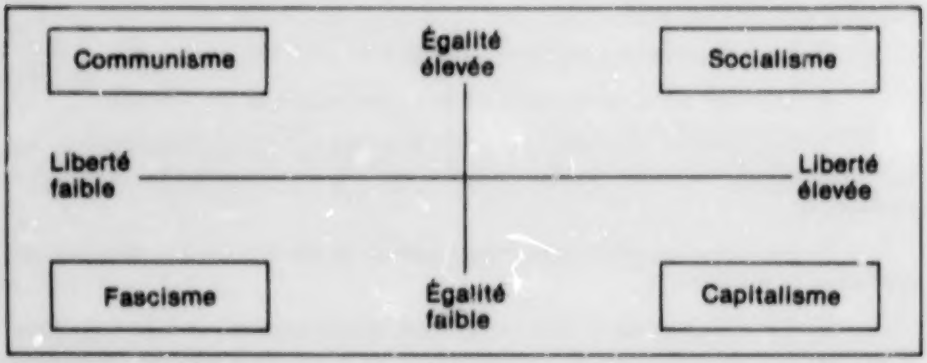


Figure 1. Modèle de variations politiques basé sur la liberté et l'égalité (d'après Rokeach, 1973, p. 170).

Dans le chapitre qu'il consacre à cette question, l'auteur rapporte plusieurs recherches qui, de diverses manières, tendent à démontrer le bien-fondé de son modèle.

Les valeurs jouent aussi un rôle important dans les rapports interpersonnels. Elles tiennent lieu de principes directeurs dans la façon dont on se présente aux autres de même qu'elles régissent les comparaisons que l'on établit avec autrui dans le but de comprendre ou de justifier sa conduite. En ce sens, elles nous orientent dans le réseau des attractions et des répuisions interpersonnelles et consolident les liens au sein des groupes d'appartenance; il s'ensuit que ceux-ci s'en inspirent pour s'identifier publiquement tout comme pour faire front commun ou se disssocier par rapport à certaines situations. Toujours dans le contexte des relations interpersonnelles, les valeurs interviennent quand il s'agit d'influencer les autres ou de les convaincre. Ainsi, les messages publicitaires, les discours publics sont chargés de valeurs tout autant que les relations entre parents et enfants, éducateur et étudiants, thérapeute et client etc...

Résolution de conflits et prise de décision

Il arrive que des situations impliquant des choix aient pour effet de mettre en conflit deux ou plusieurs valeurs. La possibilité, par exemple, d'augmenter substantiellement son revenu en s'adonnant à des pratiques malhonnêtes illustre ce genre de conjoncture. Dans un tel cas, la personne se met à la recherche de moyens propres à réduire la discordance alors occa-

sionnée au sein de son système de valeurs. Ainsi, elle peut apaiser le conflit entre les deux valeurs impliquées en faisant appel à une troisième valeur à laquelle elle accorde préséance en invoquant, par exemple, le fait que c'est pour aider les autres qu'elle choisit d'agir de la sorte. Il lui est aussi possible de rationnaliser son choix en se disant que d'autres agissent de façon encore plus répréhensible qu'elle. Ou peut-être refusera-t-elle ou acceptera-t-elle d'agir de cette manière parce que pour elle l'honnêteté est vraiment plus importante que l'ambition ou vice versa. Au demeurant, quelle que soit la forme de résolution de conflit employée, son système de valeurs sera impliqué, au moins en partie, et risquera d'être modifié ou consolidé par la décision prise.

Si, au lieu de s'en tenir au niveau individuel, on se transporte à celui de la société, on se rend vite compte du nombre croissant et impressionnant de problèmes qui sont formulés dans une perspective de conflit de valeurs. C'est d'ailleurs à partir de ce constat que Scheibe (1970) avait anticipé la nécessité accrue de conférer plus d'importance aux valeurs dans le domaine des sciences sociales.

Quant au rôle des valeurs dans le processus de prise de décision, il a été abordé précédemment lorsque nous avons traité du lien entre les valeurs et l'action en rappelant la contribution de Heath (1976).

Valeurs et motivation

Ceux qui recourent au concept de motivation dans leur explication du fonctionnement de la personnalité s'en réfèrent généralement à trois sources principales d'activation de l'agir humain: s'adapter à son environnement, se défendre contre les menaces à l'identité et s'exprimer ou s'actualiser.

Rokeach (1973) soutient que, de par la nature variable de leur contenu, les valeurs qu'il a réussi à identifier se prêtent adéquatement à l'une ou l'autre de ces trois fonctions motivationnelles. Ainsi, il considère l'obéissance, la politesse, le succès matériel, la responsabilité et la sécurité comme des valeurs adaptatives. Par ailleurs, même s'il pense que toutes les valeurs sont susceptibles d'avoir un rôle défensif, il suggère, en s'appuyant sur un certain nombre de recherches, que la propreté, la politesse, la sécurité et les valeurs religieuses sont peut-être celles auxquelles on peut plus spécifiquement imputer ce rôle. Enfin, à son avis, le sens de l'accomplissement, l'indépendance, la sagesse et la compétence se rapportent particulièrement à l'actualisation de soi.

Cet effort de rapprochement entre les valeurs et le système de motivation doit toujours être considéré comme une tentative, car nombreux sont les problèmes soulevés par un tel genre de proposition. Quand on prête au même concept trois fonctions différentes et que, de plus, on suppose qu'il puisse les remplir concurremment, il devient en effet difficile de distinguer ses

effets dans une même situation. Néanmoins, il peut être intéressant de garder en vue ces trois grands types de motivation et d'en tenir compte dans toute stratégie de mesure des valeurs.

Abordant aussi le thème des valeurs en rapport avec la personnalité, Cormier-Charette (1977) s'est arrêtée à montrer comment quatre rôles des valeurs (cognitif, adaptatif, défensif, actualisant) sont traités selon quatre modèles d'explication (cognitif, conflictuel, d'accomplissement, behavioral) de la personnalité définis par Maddi (1972). À l'aide de cette grille à double entrée l'auteur procède à une analyse détaillée qui l'amène à conclure que, même si certains rapprochements sont prometteurs d'un modèle à l'autre, il y a encore avantage à s'en tenir à chacun en particulier pour mieux saisir les fonctions des valeurs en rapport avec la personnalité.

RÉSUMÉ

Bien que la notion de valeur soit apparue tardivement en sciences du comportement, il faut souligner les efforts convergents qui, depuis quelques années, ont concouru à la cerner de mieux en mieux sur le plan opérationnel.

Nous avons vu qu'une telle concertation avait eu pour conséquence d'aider grandement à distinguer les valeurs d'autres concepts connexes, notamment le processus de valorisation, les besoins et les attitudes.

Enfin, même s'il est possible d'entrevoir des liens fonctionnels entre les valeurs et la personnalité par le biais des divers systèmes de motivation, il reste encore, comme l'a récemment tenté Kitwood (1980), à mettre au point un modèle de la personne qui servirait de base conceptuelle à l'étude systématique des valeurs et jetterait des ponts entre les diverses voies d'accès à la compréhension des rapports complexes des valeurs avec la conduite humaine.

Chapitre II

Réalisation de soi, valeurs et adolescence

L'âge des sujets auprès desquels il est possible de mener des études sur les valeurs s'échelonne de l'adolescence à la vieillesse. À l'instar de plusieurs, notre choix s'est posé sur l'adolescence (14 à 20 ans) et, de façon plus particulière encore, sur les étudiants, garçons et filles, dans cette fourchette d'âge. Il s'agit donc d'un segment bien défini de la population des adolescents normaux qui possèdent entre autres comme caractéristique propre d'être engagés sur une base régulière dans le processus de scolarisation des paliers secondaire et collégial du système public d'éducation québécoise.

Afin de poursuivre le cheminement entrepris depuis le début de cet ouvrage, il reste à apporter des précisions sur quatre thèmes en vue d'appliquer à ces sujets l'essentiel de notre cadre d'analyse. Dans un premier temps, nous aborderons les principaux aspects psychologiques qui caractérisent l'adolescent et son développement. Par la suite, il sera important d'examiner la nature des tâches en quelque sorte prioritaires qui confrontent l'étudiant dans sa vie quotidienne. Nous étudierons aussi de quelle manière les valeurs sont susceptibles de présider aux choix qu'effectuent les étudiants. Enfin, nous nous appliquerons à situer ces trois ensembles de considérations dans un cadre théorique permettant d'interpréter les rapports de l'étudiant avec son milieu éducatif, compte tenu de l'incidence que peuvent avoir sur ceux-ci des déterminants comme le sexe, le niveau scolaire et l'extraction socio-économique.

RÉALISATION DE SOI ET ADOLESCENCE

L'adolescence se présente d'emblée comme une période marquée par des changements retentissants et des acquisitions de non moindre importance au plan physique, sexuel et cognitif tout autant qu'à celui de l'identité psycho sociale et de la réalisation de soi. Comme il est illusoire de prétendre s'attaquer simultanément à toutes ces facettes du développement psychologique de l'adolescent, l'essentiel de notre propos s'articulera autour de la réa-

lisation de soi envisagée sous l'angle de deux fonctions principales de la personnalité: l'adaptation et l'expression.

La réalisation de soi, que l'on reconnaît généralement comme la mise en acte ou en opération des potentialités, est souvent représentée sur un continuum d'équilibre entre les forces d'adaptation et celles d'expression. À un pôle se situe la capacité de l'individu d'assimiler la réalité environnante, soit-elle physique ou sociale, de comprendre les lois qui la régissent et d'apprendre à s'y syntoniser. Par opposition, à l'autre pôle se retrouve le pouvoir qu'a la personne d'intervenir sur son environnement par une démarche d'affirmation, de confrontation et de création. Ce modèle d'équilibre dans la réalisation de soi a intéressé plusieurs chercheurs et, au cours des récentes décennies, il est possible de retracer l'apparition et l'évolution de divers concepts invoqués comme des indicateurs valides des fonctions d'adaptation et d'expression. Rappelons à cet égard ceux de dépendance et d'indépendance par rapport à un champ perceptuel (Witkin *et al.*, 1977, 1978), de lieu de contrôle externe ou interne (Rotter, 1966; Phares, 1976; Lefcourt, 1976; Carrol et Maxwell, 1979), de schème de référence externe ou interne (Shostrom, 1968), de lieu d'évaluation externe ou interne (Rogers, 1951), de communion et de promotion de soi (*agency*) (Bakan, 1966), de motivation de contexte ou de contenu (Herzberg *et al.*, 1959) ou encore extrinsèque ou intrinsèque (Ginzberg *et al.*, 1951; Super, 1962).

Dubé-Bernier (1979), Despard-Léveillée (1977), Côté (1977) et Lorange (1976) se sont arrêtées à analyser les recherches relatives à certains de ces concepts et en ont dégagé des conclusions qu'il s'impose de rappeler brièvement.

Le versant externe ou adaptatif de la réalisation de soi caractérise la conduite normalisée au sens où la motivation qui la sous-tend en est une de conformisme visant essentiellement à répondre aux demandes et pressions de l'environnement. L'individu s'en remet à des critères extérieurs (le hasard, autrui, l'autorité, la tradition, la reconnaissance, l'approbation) dans l'attribution des causes ou l'évaluation des répercussions de son comportement. Il en retire l'avantage d'être le plus souvent harmonisé aux demandes de son milieu tout en abdiquant, en retour, une partie du pouvoir qu'il détient sur ses ressources personnelles.

Le versant interne ou expressif de la réalisation de soi renvoie à une activité située dans le prolongement d'un vécu subjectivement ressenti; celle-ci s'appuie sur une motivation qui pousse la personne à s'affirmer par rapport à son environnement, voire même à tenter de le modifier pour le rendre consonnant avec ses besoins. Des critères intérieurs comme l'habileté, l'effort, l'estime de soi, la satisfaction personnelle sont invoqués pour s'expliquer les antécédents de sa conduite et pour en évaluer les conséquences. Ceci peut placer l'individu en rupture avec son entourage mais, en même temps, lui

permettre de reconnaître la responsabilité de ses actes et de la départager de celle d'autrui ou de l'influence de facteurs hors de son contrôle.

Le fait d'accepter *prima facie* la validité d'une telle représentation bipolarisée de la réalisation de soi constitue une première étape de notre projet de décrire les rapports de l'étudiant avec son milieu éducatif. Reste à établir que ce modèle de réalisation de soi présente un lien de convenance ou de concomitance avec les tâches de développement et les choix qui confrontent l'étudiant, qu'il est traduisible en termes de valeurs par ailleurs et, enfin, que les valeurs sont en mesure de jetter un éclairage particulier sur les principaux événements qui marquent la vie de l'étudiant.

TÂCHES DÉVELOPPEMENTALES ET ADOLESCENCE

Si l'on fait la distinction entre tâches générales et tâches spécifiques, il est habituel de retrouver parmi les premières les grands jalons qui marquent le développement au cours de l'adolescence.

Dans la ligne de sa contribution rénovatrice à l'approche psychodynamique, Erikson (1968) attribue à l'adolescence un caractère de moratoire psychosocial qui, selon lui, permet au jeune adulte d'explorer divers rôles afin d'en venir à trouver, au sein de la société, une place unique et bien définie. L'adolescent profitera de ce sursis pour subordonner les identifications de son enfance à de nouvelles identifications qui le pousseront à faire des choix et à prendre des décisions susceptibles de l'amener de plus en plus à des engagements à long terme. Selon Erikson (1968), les principales tâches de l'adolescence consistent 1) à maintenir les défenses du moi contre l'intensité accrue des impulsions, 2) à consolider les réalisations et les acquis de nature non conflictuelle et à les orienter vers les ouvertures qu'offre le travail, 3) à refaire une synthèse unique des identifications de l'enfance de façon à les rendre appropriées aux rôles caractéristisques d'un segment élargi de la société. Il importe, pour que le jeune adulte s'acquitte de ces tâches, qu'il soit reconnu par ceux qui l'entourent comme une personne en croissance et en mutation et qu'en tant que tel la société lui donne une fonction et un rôle.

Il est intéressant aussi, par ailleurs, de prendre en considération le modèle de développement du moi de Loevinger (1966). L'auteur propose sept stades allant du «présocial/symbiotique» à l'«intégré», chacun étant caractérisé en termes du contrôle des impulsions, du style interpersonnel et des préoccupations conscientes de la personne. Encore une fois, si l'on veut prêter une polarité à son modèle, il est possible de reconnaître diverses formes de «passages» comme de l'absence de contrôle à la réconciliation des conflits intérieurs, de la dépendance à l'individualité, de l'indifférenciation à l'identité.

Tributaires d'une approche avant tout cognitive, Kohlberg et Gilligan (1971) proposent que la découverte d'un soi unique, incertain et en quête d'une place dans la vie constitue le phénomène central de l'adolescence. La

conscience du corps, la projection de soi dans l'avenir, la poussée vers l'indépendance et l'auto-détermination, l'égocentrisme et l'hédonisme expériencés de manière subjective représentent, selon ces auteurs, les voies principales par lesquelles passe la découverte de soi. L'ensemble de ces changements coïncide d'ailleurs avec une modification de structure de la pensée: alors que celle de l'enfant est essentiellement contingente aux événements comme tels, celle de l'adolescent est centrée sur la façon immédiate dont les événements se répercutent sur lui.

De ces trois manières d'envisager les tâches centrales de l'adolescence se dégage un élément commun qui réside dans la mise en oeuvre de modalités nouvelles et définitives d'entrer en relation avec son univers physique et interpersonnel. Il s'agit, en quelque sorte, d'une réorganisation cruciale du système de coordonnées de l'individu, d'un mouvement du plus simple au plus complexe, au plan de la pensée, autant que du plus restreint au plus élargi, au plan de la socialisation. De telles transformations ne sont pas sans liens avec les deux aspects de la réalisation de soi évoqués plus haut et soutiennent directement l'idée que l'adolescence s'accompagne d'un nouvel équilibre entre l'adaptation et l'expression, celle-ci s'accentuant par rapport à l'autre.

Les tâches développementales spécifiques à l'adolescence dérivent des deux tâches générales que nous venons d'aborder et peuvent souvent être interprétées selon les pôles d'adaptation et d'expression caractéristiques de la réalisation de soi. Manaster (1977) en identifie six qu'il relie aux grands secteurs d'activité suivants: amour et vie sexuelle, école, travail, vie familiale et communautaire, soi, religion. Havighurst (1972) qui, plusieurs années auparavant (Havighurst, 1956), avait mis de l'avant et systématisé le concept de tâche développementale, caractérise l'adolescence par les acquisitions suivantes: 1) apparition de relations nouvelles et plus matures entre garçons et filles du même âge; 2) adoption d'un rôle masculin ou féminin; 3) acceptation du soi physique et utilisation appropriée du corps; 4) accès à une indépendance émotive par rapport aux parents; 5) préparation au mariage et à la vie familiale; 6) préparation à la carrière; 7) acquisition d'un ensemble de valeurs et d'un système d'éthique; 8) accès à la responsabilité sociale.

D'autres auteurs ont spécifié et opérationnalisé davantage certaines tâches développementales à l'adolescence en fixant spécialement leur attention sur un secteur particulier de développement et de réalisation de soi. C'est ainsi que le processus de choix de carrière et de développement vocationnel (Super *et al.*, 1963) a été traduit en termes de stades et de tâches développementales dont certaines, comme l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation, se sont révélées cruciales à l'adolescence. En se référant essentiellement à ces quatre tâches, Pelletier, Noiseux et Bujold (1974) en proposent un modèle intéressant d'activation du développement vocationnel durant l'adolescence. Ils ont en effet mis au point un ensemble

de stratégies d'intervention inspirées d'un jumelage des concepts d'attitudes et de pensée convergente et divergente.

Si l'on se représente l'éducation et ses objectifs de socialisation et d'apprentissage en termes des tâches développementales qui en découlent, on peut encore comprendre que l'école se définisse comme axée sur la réalisation de l'étudiant selon des modalités adaptatives et expressives. En effet, surtout aux paliers secondaire et collégial, l'éducation s'apparente, pour celui qui la reçoit, à un labyrinthe dont il peut sortir de diverses manières profitables à condition d'en bien franchir les issues sélectives et électives. Autrement dit, deux tâches intimement unies par un lien de causalité circulaire incombent à l'étudiant: il doit réussir à faire ce qu'on lui demande (aspect sélectif) s'il veut que s'ouvrent à lui les possibilités de choisir (aspect électif). D'ailleurs, plus il se montre capable de réussir des tâches scolaires complexes, plus s'élargit l'éventail des choix qu'il peut faire. D'un point de vue psychologique, cela signifie que, de par sa facture même, le processus d'encadrement scolaire fait appel aux deux versants de réalisation de soi déjà mentionnés: l'aspect sélectif invitant à l'adaptation et l'aspect électif à l'expression.

Mais, encore plus loin, il n'y a pas qu'en termes de processus d'encadrement que l'écucation secondaire et collégiale suscite chez l'étudiant la dynamique adaptative et expressive de la réalisation. En effet, on peut penser qu'elle le fait du point de vue des contenus. Ainsi, par raport aux matières scolaires du secondaire, à aptitudes et à habiletés égales, la réussite en sciences ou en mathématiques n'a peut-être pas la même connotation de réalisation que le succès en littérature, en histoire ou en art dramatique. Par rapport aux concentrations du palier collégial et aux professions auxquelles elles destinent l'étudiant, les sciences humaines et les sciences administratives ne recoupent probablement pas la même forme de réalisation. Enfin, par rapport aux activités para-académiques ou de loisir qu'offre l'éducation secondaire et collégiale, peut-on prétendre que le sport d'équipe et la peinture rejoignent la même forme de réalisation?

En résumé, il semble fondé de penser que l'éducation secondaire et collégiale, tant par son contexte que par son contenu, est de nature à susciter chez l'étudiant l'exécution de tâches développementales interprétables selon un modèle de réalisation adaptative et expressive. Il reste à voir s'il est souhaitable d'envisager la description de ce phénomène par le biais des valeurs et, le cas échéant, comment une telle entreprise est réalisable.

VALEURS ET ADOLESCENCE

La réalité sociale dans son ensemble et, par ricochet, celle de l'éducation secondaire et collégiale sont à un point de diversification sinon d'éparpillement tel que la recherche d'une signification à vivre, à travailler et à s'éduquer occupe une portion accrue du quotidien des adolescents et particulière-

ment des étudiants. Il n'est donc pas étonnant que face à des issues de moins en moins certaines, les processus de choix soient souvent mis en branle et de manière de plus en plus engageante.

C'est sans doute pourquoi plusieurs traités sur l'adolescence consacrent un chapitre aux valeurs. À titre d'exemple, on consultera avec profit l'excellent chapitre de Feather (1980) dans le tout récent *Handbook of adolescent psychology* édité par Adelson (1980). Qui plus est, les efforts de définition et de mesure du concept (Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1968a, 1973; Feather, 1975) ont contribué à faire des valeurs un thème central dans l'étude de l'adolescence. Suite à des travaux importants réalisés par le premier auteur (McKinney, 1971, 1973, 1975), McKinney, Fitzgerald et Strommen (1977) estiment que «*Le développement des valeurs est peut-être l'un des thèmes les plus importants de tout le domaine de la psychologie de l'adolescent*» (p. 153).*

À l'appui d'une telle opinion, il est d'ailleurs facile de constater que la notion de valeurs a servi à mettre en relief maints aspects importants de l'adolescence. Considérons rapidement certains acquis sous ce rapport.

Il est établi, par exemple, que le système de valeurs s'installe au cours de la période de l'adolescence (Berger, 1962; Konopka, 1973; McKinney, 1973; Rokeach, 1973; Beech et Schoeppe, 1974) et se présente de façon assez bien différenciée au début des études collégiales.

On constate également que les valeurs sont en évolution au cours de l'adolescence (Lehmann, 1963; Huntley, 1965; Borelli et Perron, 1967; Thompson, 1968). Le jugement moral est notamment sujet à changement, et ce, parallèlement aux modifications du système cognitif. Il est généralement reconnu que trois niveaux (préconventionnel, conventionnel, postconventionnel) recouvrant six stades de développement caractérisent la transition de l'enfance à l'adolescence (Kohlberg, 1963a, 1968, 1969, 1976). Dans un autre ordre de considérations, les valeurs attribuées au travail sont aussi soumises à des changements (Singer et Stefflre, 1954a; Gribbons et Lohnes, 1965; Wagman, 1965; Thompson, 1966; Perrone, 1973; Kapes et Strickler, 1975). À ce titre, elles sont reliées au développement vocationnel et à la maturité qui le caractérise (Ginzberg *et al.*, 1951; O'Hara et Tiedeman, 1959; Super, 1957; Super *et al.*, 1957; Super et Overstreet, 1960; Super, 1973).

Par ailleurs, plusieurs études mènent à la conclusion que les valeurs servent à marquer des différences psychologiquement interprétables entre divers regroupements d'adolescents ou d'étudiants. Ainsi en est-il des garçons et des filles (Singer et Stefflre, 1954b; Wagman, 1965; Stein, 1972; Piédalue, 1973; Binette, 1974; Feather, 1975; Quarter *et al.*, 1976; Dubé-

* *La traduction est de nous.*

Bernier, 1979; St-Onge, 1979), des étudiants engagés dans divers champs d'étude (Dukes, 1955; Walsh et Russel, 1969; Feather, 1970, 1975; Feather et Collins, 1974; Lallemand, 1978; Lepage, 1978; St-Onge, 1979), de ceux qui envisagent diverses professions (Dukes, 1955; Lyman, 1955; Miller, 1956; Rosenberg, 1957; Schwarzweller, 1960; Simpson et Simpson, 1960; Gray, 1963; Olive, 1964; Perrone, 1965; Dupont, 1971; Hamel, 1973; Quintal, 1973; Dubé-Bernier, 1979) et de ceux qui sont intéressés par diverses activités de loisir (Ouellet, 1973; Charette-Théoret, 1975; Lachapelle-Lemay, 1978; Lepage, 1978; Ouellet et Perron, 1979). Les valeurs contribuent encore à caractériser les étudiants selon leur idéologie politique (Flacks, 1967; Keniston, 1968; Smith *et al.*, 1970; Crain, 1972; Geller et Howard, 1972; Kerpelman, 1972; Lewis et Kraut, 1972; Lavallée, 1976).

Comme le laissent voir ces quelques études, le concept de valeurs s'avère approprié à identifier les aspects structuraux, génétiques et différentiels de la personnalité des adolescents et, plus particulièrement, des étudiants. Il est donc raisonnable de penser qu'il puisse être utile aux fins de notre recherche qui, à partir des représentations axiologiques que des étudiants ont du système d'éducation dans lequel ils évoluent, consiste à étudier les composantes adaptatives et expressives de la réalisation de soi en fonction d'un certain nombre de variables évolutives et différentielles.

REPRÉSENTATIONS AXIOLOGIQUES DE L'ÉDUCATION

De l'ensemble des travaux évoqués jusqu'ici il s'en dégage un certain nombre dans lesquels on retrouve une application de la notion de valeurs à des contextes d'activité propres aux étudiants, notamment le travail — par le biais du choix de carrière — les loisirs et l'éducation. Il arrive aussi que les auteurs qui s'intéressent à ces applications s'en tiennent habituellement à deux niveaux de définition et d'appréhension des valeurs. L'un est de nature générale et abstraite et se retrouve dans un genre de recherches qu'illustre très bien l'ouvrage de Feather (1975); les instruments de mesure les plus souvent utilisés à ce niveau sont le *Study of Values* (Allport, Vernon, Lindzey, 1970) et le *Value Survey* (Rokeach, 1967). Par contre, à un deuxième niveau, on remarque que les valeurs sont définies et mesurées par référence directe à un secteur d'activité ou à un contexte situationnel. Le *Work Values Inventory* (Super, 1970), maintes fois utilisé dans le cadre de travaux sur le choix et le développement vocationnels, caractérise avec à propos le type d'instruments utilisés à ce niveau.

D'un point de vue théorique, le premier niveau d'appréhension s'ajuste de façon probablement plus exhaustive que le second à la définition des valeurs, surtout par le degré de généralité et d'abstraction qui le caractérise. En ce sens, Rokeach (1973) et, par la suite Feather (1975), s'en sont rigoureusement tenus, dans leur démarche de mesure et d'interprétation, à

la conception de départ qu'ils avaient des valeurs. Ils ne se sont jamais départis des deux objectifs cruciaux de leur cheminement de pensée: atteindre la totalité des éléments du système de valeurs et le faire sans référent direct à des situations particulières. Toutefois, dans une optique d'application à des contextes de vie spécifiques, il est à se demander si une telle façon de procéder s'avère aussi fructueuse que l'on serait en mesure de s'y attendre.

Lorsque Feather (1975), par exemple, se propose de relier aux valeurs un phénomène courant en éducation comme le choix d'une institution d'enseignement, il en conclut lui-même que, si certains groupes d'étudiants (notamment dans le secteur des humanités) ont des valeurs plus semblables à celles de l'école qu'ils choisissent qu'à celles de l'école qu'ils rejettent, «*dans la plupart des cas les différences prédites dans le degré de ressemblance (entre le système de valeurs de l'étudiant et celui qu'il attribue à l'école) sont de faible envergure et, même dans quelques cas, inexistantes*» (p. 68).*

Des résultats de ce genre sont attribuables, à notre avis, au fait qu'un contexte de vie comme l'école ne met pas nécessairement en branle la totalité du système de valeurs, ce qui, à la limite, revient à dire que l'instrument de mesure lui-même cerne un plus grand nombre de dimensions valorisables que la situation n'a le pouvoir d'en évoquer; dès lors, il n'est plus possible, à partir des réponses des sujets, de départager l'artéfact de la réalité psychologique.

Par ailleurs, le niveau de généralité et d'abstraction auquel se place le chercheur est de nature à produire deux effets indésirables: d'abord ne pas être facilement accessible aux sujets compte tenu de leur âge et, ensuite, leur apparaître sans liens réels avec le contexte situationnel évoqué. En rapport avec la première de ces deux embûches, on peut en effet se demander comment un étudiant, fût-il de niveau collégial, peut réussir, en supposant que la tâche le stimule, à jauger l'une par rapport à l'autre la *sécurité nationale*, l'*harmonie intérieure* et l'*égalité*. Quant à la deuxième embûche possible, elle trouve appui dans le fait qu'à l'occasion de tous les travaux réalisés à l'aide du *Value Survey*, les valeurs instrumentales, qui réfèrent à des modes de conduite, se sont invariablement avérées plus en continuité avec les contextes situationnels que les valeurs teminales qui, elles, renvoient à des fins d'existence.

En marge de ces considérations, étant donné que notre intérêt se porte spécifiquement sur le contexte de vie qu'est l'éducation à l'école et que les sujets examinés sont des étudiants dont l'âge varie de 14 à 20 ans, notre choix d'optique nous pousse d'emblée vers le deuxième niveau de définition et d'appréhension des valeurs auquel nous avons fait allusion plus haut.

---

* *La traduction est de nous.*

Il s'agit d'un niveau que l'on peut caractériser par l'ampleur des contenus axiologiques qu'il recouvre et par le degré d'abstraction auquel il situe la mesure. La première démarche à laquelle il oblige consiste à sélectionner, parmi toutes les valeurs possibles, celles qui sont opérationnellement en oeuvre dans le contexte de vie à étudier et qui, en même temps, sont susceptibles de mettre en relief des différences entre les individus qui évoluent dans ce contexte. Si l'on pense particulièrement à un système d'éducation, on essaiera, en partant des objectifs explicites qu'il vise, de retenir les valeurs sur lesquelles il se fonde et qu'il tente de promouvoir. Par surcroît, dans la mesure du possible, on tentera de retenir de ces valeurs celles qui contribuent à distinguer les étudiants les uns des autres, les écoles les unes des autres, etc... Dans un autre temps, il s'impose de traduire ces valeurs dans un langage accessible aux étudiants en se référant à des modes d'être ou d'agir qui, pour eux, trouvent un retentissement dans leurs activités coutumières à l'école.

On aura sans doute reconnu qu'une telle façon de procéder s'inspire d'études sur les environnements psychologiques (Astin et Holland, 1961; Astin, 1963, 1965; Astin et Panos, 1969; Moos, 1973; Insel et Moos, 1974) qui, suite à une première phase descriptive, débouchent généralement sur des modèles d'appariement et de convenance de la personne avec son milieu environnant (Holland, 1966, 1973; Pervin, 1968; Mitchell, 1969, Hunt, 1971; Feather, 1975).

RÉSUMÉ

Motivation vraisemblablement centrale dans la vie de toute personne, la réalisation de soi dans sa forme adaptative ou expressive est un phénomène important à étudier au cours de la période de l'adolescence. En effet, qu'il s'agisse des tâches générales ou spécifiques qui marquent les étapes du développement de l'adolescent, dans un cas comme dans l'autre il est frappant de constater que celles-ci convergent temporellement vers un objectif d'équilibre qui présuppose une série d'oscillations entre l'adaptation et l'expression.

En restreignant le cadre de l'analyse aux rapports de l'étudiant de niveau secondaire ou collégial avec son environnement éducatif, il apparaît encore plausible que le système public d'éducation, autant par ses objectifs que par ses processus d'encadrement ou ses contenus d'apprentissage, renvoie régulièrement l'éduqué à ses capacités de s'adapter et de s'exprimer.

Par ailleurs, du fait qu'elles s'installent et se développent au cours de l'adolescence et que, de plus, elles permettent de souligner des différences importantes entre les étudiants de divers groupes d'appartenance (âge, niveau scolaire, sexe, champ d'étude, carrière envisagée), les valeurs constituent une voie d'accès prometteuse à la description et à la compréhension de

certains choix qui jonchent le cheminement de l'étudiant depuis ses études secondaires jusqu'au terme de sa formation collégiale.

Tout en reconnaissant l'apport incontestable de travaux marquants sur les valeurs (Rokeach, 1973) et sur leurs liens avec l'éducation (Feather, 1975), notre stratégie de mesure s'écarte de la leur dans l'espoir d'atteindre des aspects plus spécifiques et plus circonstanciés des représentations axiologiques que se font les étudiants de l'environnement éducatif dans lequel ils évoluent quotidiennement. Un tel choix conduit aussi à renoncer à des modes d'appréhension déjà connus, comme celui du jugement moral, ou actuellement populaires, comme celui de la clarification des valeurs; par contre, il pousse à adopter une approche plutôt semblable à celles qui ont cours en psychologie vocationnelle.

En fin de compte, nous avons choisi le niveau des valeurs instrumentales plutôt que celui des valeurs terminales; de manière plus circonscrite encore, notre attention se portera sur ces quelques valeurs instrumentales, non pas morales mais bien de compétence qui sont le mieux susceptibles de refléter les objectifs et les pratiques avoués de l'éducation secondaire et collégiale et de mettre en relief des différences psychologiquement interprétables entre divers groupes d'étudiants.

Chapitre III

La mesure des valeurs

S'il est profitable de bien cerner la notion de valeur d'un point de vue opérationnel, il est tout aussi indiqué de considérer attentivement la façon d'en mesurer les manifestations. Dans le contexte d'une recherche comme la nôtre, cette tâche est orientée vers deux objectifs: faire le choix d'une approche générale, puis déterminer la technique de mesure la mieux adaptée. Pour ce faire, il n'est toutefois pas de notre intérêt d'aller jusqu'à sonder les fondements mêmes d'une démarche de quantification des valeurs. Certains auteurs (Friedman, 1946; Thurstone, 1959; Barton, 1962; Pittel et Mendelsohn, 1966; Handy, 1970, Rokeach, 1973; Feather, 1975) se sont livrés à ce genre d'analyse et leurs conclusions ne laissent pas de doute quant à la validité d'une telle entreprise au plan scientifique. C'est pourquoi nous nous attarderons plutôt à considérer le mérite respectif de trois approches de la mesure des valeurs: l'une procède de l'observation et de l'inférence, l'autre s'inspire des principes de l'analyse phénoménologique et la troisième privilégie l'usage d'instruments du type questionnaires, inventaires ou échelles.

APPROCHE INFÉRENTIELLE

Une première approche est de nature inférentielle et s'applique à divers genres de contenus d'observation ou d'information. Ainsi, il est possible d'inférer les valeurs à partir de l'observation systématique du comportement d'un sujet dans une situation structurée. À l'aide d'analyses de contenus verbaux ou écrits, on peut encore induire les valeurs sous-jacentes aux productions d'un individu ou d'un groupe restreint de personnes: l'étude, sur une période de temps donnée, des éditoriaux de journaux étudiants, l'analyse sociologique des réclames publicitaires que l'on retrouve dans la presse, à la radio ou à la télévision sont autant d'exemples d'applications possibles de l'approche inférentielle à la description et à la mesure des valeurs. Enfin, le recours à des stimuli semi-projectifs, comme les phrases à compléter, ou projectifs, comme les cartes du T.A.T., illustre une autre façon d'utiliser cette même approche.

Les avantages de l'approche inférentielle à la mesure des valeurs se situent du côté de l'observation situationnelle précise du contenu à l'étude. En effet, qu'il s'agisse du comportement, de productions ou de projections, il est facile, soit directement, soit à l'aide de moyens audio-visuels, de procéder à une analyse très poussée de l'object observé. De plus, si l'observation, surtout celle du comportement, se fait sans interférence de la part de l'expérimentateur (Webb *et al.*, 1966), elle peut être de nature à révéler des aspects de l'agir qu'aucune autre méthode ne saurait atteindre. Cependant, l'approche inférentielle comporte de nombreux inconvénients: elle exige beaucoup de temps, elle n'est applicable qu'à un nombre très restreint de sujets, elle se prête souvent mal à la quantification, et surtout, elle ne place pas le chercheur, lorsqu'il infère les valeurs de ce qu'il a observé, à l'abri de biais de toutes sortes, y compris celui de ses propres valeurs.

APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE

Une deuxième approche est de nature phénoménologique et repose essentiellement sur l'autodescription. Employée dans l'étude de la personnalité (Bem, 1970) et plus particulièrement dans celle du concept de soi (Wylie, 1974; L'Écuyer, 1978), elle consiste à recueillir les réponses fournies par le sujet à une question simple comme «Qui êtes-vous?» ou «Quelles sont vos valeurs?». L'avantage d'une telle approche réside dans le fait que le sujet n'est restreint à aucune liste de contenus prédéterminés par le chercheur et ne produit comme réponses que celles qui sont immédiatement présentes au champ de sa conscience. Par contre, l'autodescription est limitée par le contrôle conscient que le sujet peut exercer sur sa manière de se révéler, par son aptitude à se décrire à l'aide de concepts abstraits et par le fait qu'elle peut laisser pour compte des éléments de soi que la situation expérimentale n'évoque pas et dont le chercheur risque de conclure qu'ils sont inexistants pour la personne alors qu'ils seraient élicités par un autre genre de situation. Par ailleurs, au plan pratique, l'approche phénoménologique exige, à la rigueur, d'examiner les sujets individuellement: il faut donc y consacrer beaucoup de temps et l'appliquer à des groupes restreints de sujets. Enfin, alors que les données qu'elle fournit se prêtent facilement à l'analyse qualitative, on ne peut en dire autant lorsqu'il s'agit de les traiter quantitativement, surtout avec des techniques paramétriques.

APPROCHE PSYCHOMÉTRIQUE

La mesure des valeurs peut encore se faire à l'aide de questionnaires, d'inventaires, d'échelles ou d'autres instruments analoques. Les valeurs sont alors présentées sous forme d'énoncés divers que le sujet doit évaluer les uns par rapport aux autres ou indépendamment les uns des autres. Dans le premier cas, les réponses du sujet sont quantitativement reliées. Dans le second elles sont quantitativement indépendantes.

Par rapport aux approches de type inférentiel ou phénoménologique, l'approche psychométrique a l'avantage de s'appliquer de façon expéditive et à de grands groupes de sujets, d'éviter les biais inhérents à l'inférence et à l'interprétation et de produire des données qui se prêtent à une gamme variée d'analyses quantitatives. La plus grande souplesse que lui confèrent ces caractéristiques fait aussi que cette approche se prête facilement à la répétition de mesure soit aux fins d'analyse de fidélité de l'instrument utilisé, soit dans le cadre d'études longitudinales, soit à l'occasion de recherches expérimentales dont le devis exige le recours à des mesures répétées. Par contre, étant donné que les instruments employés conformément à cette approche se limitent la plupart du temps à présenter des stimuli de nature verbale, ils mettent surtout en relief l'aspect cognitif des valeurs. On sait aussi que l'approche psychométrique exige du chercheur qu'il mette au point un instrument qui reflète bien les différences individuelles, qui soit fidèle de par sa constitution interne ou d'une administration à une autre et qui réponde aux critères de validité généralement acceptés. De ces diverses exigences, c'est peut-être la dernière qui est de nature à soulever le plus de critiques. En effet, plus particulièrement dans l'établissement de la validité de contenu, il y a nécessairement inférence de la part du chercheur au moment où il détermine les valeurs qui seront représentées par les énoncés que le sujet devra évaluer. Il devient donc crucial, quand on a recours à l'approche psychométrique, de faire en sorte que soient minimisés les risques de biais imputables aux inférences du chercheur. Le fait de satisfaire rigoureusement aux exigences de l'approche est sans doute la meilleure façon d'atteindre un tel objectif.

Étant donné que l'approche psychométrique sied mieux à nos objectifs que les deux autres, nous nous attarderons à considérer de plus près les techniques de mesure qui la caractérisent: les comparaisons pairées et les ordinations, d'une part, et les échelles en points, d'autre part.

Comparaisons pairées et ordinations

Parmi les techniques qui donnent lieu à des réponses reliées, on compte celle des comparaisons pairées. Par exemple, 10 stimuli sont appariés selon toutes les combinaisons possibles, c'est-à-dire 45 paires de stimuli. Dans le cas de chaque paire, le sujet doit opter pour l'un ou l'autre des deux stimuli. Il est donc possible de calculer le nombre de fois qu'un stimulus est préféré aux autres et, sur cette base, d'attribuer un score à chacun d'eux. Le *Vocational Values Inventory* (Steffire, 1959) constitue un exemple d'instrument basé sur cette technique.

Une variante de la comparaison pairée consiste à mettre en présence des triades de stimuli et à demander au sujet d'en choisir deux sur trois: celui qu'il considère le plus important et celui auquel il accorde le moins d'importance (Kuder, 1963).

Le fait de mettre en rangs un certain nombre d'énoncés ou de stimuli (Dipboye et Anderson, 1959) est une autre technique qui engendre des réponses reliées. C'est celle qu'emploie Rokeach (1973) dans son *Value Survey*. Le sujet se voit présenter deux listes de 18 valeurs et, dans les deux cas, sa tâche consiste à attribuer un rang distinct à chaque valeur. La mesure ainsi obtenue est de nature ordinale et peut être traitée quantitativement par des méthodes appropriées (Siegel, 1956). À moins, comme le fait Feather (1975), de transformer les rangs en cotes z correspondant à 18 aires égales de la courbe normale (Hays, 1967) et de les rendre ainsi traitables selon des méthodes paramétriques.

Même si les comparaisons pairées et les ordinations sont deux procédés qui se ramènent à des techniques de choix forcé, il y a lieu de les distinguer, surtout du point de vue de la marge de manoeuvre qu'elles laissent au sujet dans la façon qu'il a de produire ses réponses. Dans le premier cas celle-ci est nulle; toutes les paires de stimuli à comparer sont déterminées par le chercheur. Dans le second, on postule que, pour arriver à ordonner un certain nombre de stimuli, le sujet élabore à sa guise sa démarche de comparaisons pairées. On peut alors imaginer qu'il recourt à une multitude de stratégies pour arriver à une réponse finale. Ainsi, s'il doit placer en ordre décroissant une série de 10 stimuli, il peut d'abord identifier le premier par contraste avec le bloc des neuf autres (première paire), le deuxième par rapport à l'ensemble des huit autres (deuxième paire) et ainsi de suite. Il peut aussi placer au premier rang un stimulus qu'il a systématiquement comparé aux neuf autres sous forme de neuf paires et poursuivre ainsi jusqu'à épuisement des paires possibles. Bref, il est facile de comprendre que lorsqu'il met des stimuli en rangs la seule contrainte du sujet est d'arriver à une réponse finale qui consiste nécessairement à les distinguer tous les uns des autres en recourant aux stratégies évaluatives de son choix. Par contre, dans le cas des comparaisons pairées, c'est le chercheur qui détermine pour le sujet tous les termes de comparaison, l'astreignant à une seule forme de démarche évaluative.

Cette distinction est importante autant sur le plan pratique que théorique. Pratiquement on peut penser comme Rokeach (1973) que, pour le sujet, la tâche de mettre en rangs est moins ennuyeuse que celle d'évaluer des comparaisons pairées du fait que, dans le premier cas, il est plus actif et plus libre mentalement que dans le deuxième. Théoriquement, avec les comparaisons pairées, le processus d'évaluation qu'utilise le sujet est connu puisqu'il est déterminé par la nature de la technique tandis qu'avec l'ordination, bien que les directives incitent à classer d'abord la valeur la plus importante, puis la deuxième et ainsi de suite, il n'est pas possible de savoir exactement quelle stratégie évaluative le sujet a adoptée. Notre expérience personnelle nous indique même que les sujets auxquels nous avons administré le *Value Survey* dérogent fréquemment aux directives dans leur manière d'y

répondre. D'après leurs commentaires, ils parcourent d'abord la liste des 18 valeurs, repèrent ensuite les quelques-unes qui leur semblent les plus et les moins importantes, et s'arrêtent systématiquement à leur donner un rang; enfin ils assignent de façon plus ou moins désintéressée, c'est-à-dire plus ou moins au hasard, des rangs aux valeurs «moyennes». C'est sans doute à partir d'observations semblables que Feather (1975) en est arrivé à conclure que les extrêmes du continuum des rangs correspondaient à des jugements plus nuancés de la part des sujets et qu'il a décidé de transformer les rangs en cotes z pour leur assigner des poids plus discriminatifs.

Comme l'allègue Thurstone (1959), du strict point de vue de la mesure, la méthode des comparaisons pairées est en principe très puissante et très discriminative. Elle renseigne en effet sur la valeur relative de tous les éléments d'un ensemble en amenant le sujet à produire des jugements multiples et nuancés sur les paires de stimuli qui lui sont présentées. Néanmoins, au plan théorique, elle postule que l'ensemble des éléments à évaluer les uns par rapport aux autres réfère à une même réalité unidimensionnelle, ce qui n'est pas toujours possible et , souvent, ne convient pas aux objectifs de mesure envisagés par le chercheur.

Par ailleurs, il est bien connu que la méthode des comparaisons pairées donne lieu à des mesures ipsatives, que celles-ci ne se prêtent pas à toutes les formes de techniques d'analyse statistiques et, partant, qu'il est parfois impossible de les mettre en relation avec d'autres types de mesure.

Enfin, du point de vue pratique, cette méthode ne s'applique qu'à l'évaluation d'un ensemble restreint d'éléments. Quand on sait que le nombre de paires à constituer équivaut à $\frac{(n)(n-1)}{2}$ stimuli, dès que ceux-ci sont au nombre de 20, il faut envisager de présenter 190 comparaisons au sujet. La tâche devient alors fastidieuse et il est difficile de soutenir la motivation des répondants et d'éviter qu'ils ne produisent des réponses aléatoires.

La méthode de l'ordination n'astreint pas le sujet à une seule stratégie évaluative prédéterminée mais, comme la méthode des comparaisons pairées, elle donne lieu à des mesures ipsatives, de type ordinal par surcroît, et n'est applicable qu'à des ensembles restreints d'éléments à ordonner. On peut encore ajouter qu'elle réduit à des intervalles égaux la distance entre deux rangs adjacents; dès lors elle contraint le sujet à mettre des écarts entre des valeurs qui peuvent lui apparaître d'égale importance. Par ailleurs, elle ne lui permet pas de distancier deux valeurs adjacentes de plus d'une unité de rang. En conséquence, la nature même de la technique risque d'introduire des biais dans les résultats, soit en sous-estimant, soit en surestimant la distance que le répondant pourrait mettre entre des valeurs adjacentes s'il lui était loisible de le faire.

Échelles en points

Il est possible de mesurer les valeurs à l'aide de questionnaires et d'inventaires en utilisant une technique qui ne place pas le sujet en face d'un choix forcé. L'échelle en points, depuis longtemps utlisée pour la mesure des attitudes (Likert, 1932), représente une des alternatives possibles à l'usage des comparaisons pairées ou des ordinations et un certain nombre de chercheurs dont Super (1970), Rosenberg (1957), O'Connor et Kinnane (1961), Olive (1964) y ont eu recours pour mesurer des ensembles de valeurs s'appliquant au domaine du travail.

On retrouve divers types d'échelles en points selon la nature du continuum utilisé, le nombre de points qu'elles comportent et la façon dont ces points sont définis. Ainsi, elles sont bipolaires ou unipolaires selon qu'elles s'étendent d'un pôle négatif à un pôle positif en passant par un point zéro ou qu'elles varient d'un point zéro ou minimum à un point maximum. Par ailleurs, il arrive qu'elles comportent un nombre pair ou impair de points. Dans le premier cas elles n'ont pas de point milieu et constituent, en quelque sorte, une dichotomie graduée de part et d'autre, ce qui amène le sujet à prendre position et à loger sa réponse ou bien du côté faible ou bien du côté fort du continuum. Dans le deuxième cas, le point milieu s'avère parfois utile pour repérer des réponses incertaines ou ambivalentes du genre «plus ou moins» ou «moyennement». Dans un autre ordre de considérations, il importe de noter que le calibrage de ces échelles est de nature variable: certains ont recours à une douzaine de points, d'autres en utilisent trois. Le plus souvent les échelles comptent de cinq à sept points. L'unité de calibrage est aussi variable: il peut simplement s'agir de points allant de 1 à 5 quoique certains auteurs calibrent leur échelle en pourcentage et d'autres en segments de la courbe normale. Il arrive même qu'on n'emploie aucun chiffre et qu'on demande au sujet d'inscrire un point sur un continuum délimité par exemple par les mots «minimum» et «maximum»; par la suite on mesure la distance exacte de ce point à l'une ou l'autre extrême de l'échelle pour obtenir le score précis du sujet. Pour plus de détails sur les divers formats d'échelles en points, on consultera les travaux de Oppenheim (1968), Shaw et Wright (1967) et Debaty (1967).

L'échelle en points se présente donc comme une technique malléable et versatile, s'appliquant tout autant à l'évaluation de caractéristiques d'objets qu'à des appréciations de réalités subjectives ou à des autodescriptions. Par ailleurs, le nombre d'items pour lesquels il est possible d'obtenir des jugements qualifiés n'est pas aussi limité que dans le cas des comparaisons pairées ou des ordinations. Enfin, les scores qui en découlent ne sont pas ipsatifs et sont traitables par une gamme étendue de techniques stastistiques. En revanche, le reproche généralement fait à l'échelle en points tient au fait que les sujets qui s'en servent ont tendance à produire peu de réponses extrêmes, phénomène identifié comme l'erreur de tendance centrale. Il faut tou-

tefois remarquer que si cette tendance s'avère vraiment trop accentuée il est toujours possible, dans le cas de groupes assez nombreux, de normaliser les scores et de pallier ainsi cet inconvénient.

Feather (1975) rapporte une recherche antérieure (Feather, 1973a) dans laquelle il s'est arrêté à comparer certaines caractéristiques de mesures obtenues au *Value Survey* à l'aide de la comparaison pairée, de l'ordination et de l'échelle en points. Il conlut que, même si l'ordre d'importance des valeurs varie peu d'une méthode à l'autre, l'ordination et l'échelle en points s'avèrent supérieures à la comparaison pairée du point de vue pratique. Alléguant l'erreur de tendance centrale, le nombre élevé de valeurs placées au même rang par le sujet et le fait que ce dernier ne soit pas astreint à autant d'efforts pour établir des priorités parmi ses valeurs, Feather laisse de côté la méthode de l'échelle en points et lui préfère celle des ordinations. Ce faisant, il pose un choix plus conforme à la définition de valeur préconisée par Rokeach (1973). Du fait même il n'a pas à se dissocier de la tradition des travaux de ce dernier dont il est un proche collaborateur.

Kitwood et Smithers (1975) ne partagent cependant pas les opinions de Rokeach (1967, 1973) et de Feather (1975). En effet, ils remettent en question les fondements théoriques de la technique de l'ordination, soulignent les inconvénients de sa nature ipsative et prétendent qu'elle constitue une tâche difficile pour le sujet, ce à quoi ils attribuent le niveau peu élévé des coefficients de fidélité de l'instrument. Face à ces difficultés, ces deux auteurs proposent qu'un questionnaire destiné à mesurer les valeurs devrait satisfaire aux quatre exigences suivantes: 1) être fondé sur une définition claire et précise des valeurs, 2) être de conception simple et référer à des situations concrètes, 3) ne pas faire appel à une technique ipsative afin de rendre compte du plus possible de variation dans l'intensité de la valorisation et enfin 4) contraindre le moins possible le sujet dans sa façon d'exprimer ses valeurs.

Au terme de cette analyse des diverses techniques de mesure des valeurs, nous avons opté, aux fins de notre recherche, pour l'élaboration d'un questionnaire utilisant la technique de l'échelle en points. Par surcroît, étant donné que notre intérêt est directement axé sur les valeurs d'étudiants en rapport avec le système d'éducation dans lequel ils se trouvent, nous avons délaissé le niveau d'abstraction ainsi que l'éventail étendu des valeurs qui caractérisent le *Value Survey* pour nous en tenir, comme le proposent Kitwood et Smithers (1975), à des énoncés plus concrets de même qu'à quelques valeurs plus étroitement reliées au vécu quotidien dans le contexte éducatif. À cause de ce choix d'optique, notre instrument s'apparente donc davantage à ceux que l'on utilise dans le domaine de la psychologie vocationnelle qu'à ceux que l'on retrouve en psychologie sociale.

Il va de soi que notre décision de procéder de la sorte repose aussi sur l'étude d'un certain nombre d'instruments déjà existants. Il nous semble toutefois inutile de reprendre ici le détail de cette démarche à caractère plutôt

technique. Le lecteur pourra consulter l'ouvrage de Chun, Cobb et French (1975) pour ce qui est des instruments utilisés dans le domaine de la psychologie sociale et de la personnalité; par ailleurs, Descombes (1980) présente une intéressante liste de questionnaires et d'inventaires de valeurs élaborés dans le contexte de la psychologie vocationnelle américaine tandis que Bujold (1980) fait de même dans sa revue de la littérature canadienne de langue française consacrée à la signification du travail et aux valeurs de travail.

Chapitre IV

Le questionnaire de valeurs d'éducation

Le *Questionnaire de Valeurs d'Éducation* (QVE) (Perron, 1974a) fut construit en même temps et selon la même méthode que deux autres.[1] Son élaboration s'est faite en trois phases dont il importe de rappeler brièvement la première avant de décrire plus en détail les deux autres.

PREMIÈRE VERSION DU QVE

Dans sa forme originale (Perron *et al.*, 1968), le QVE comporte trente-trois (33) items auxquels les sujets répondent à l'aide d'une échelle de cotation en cinq points (1 = très peu ou aucune importance, 5 = la plus haute importance).

Après avoir été administré à 629 étudiants des niveaux collégial et universitaire, le QVE est soumis à une analyse d'items selon la méthode de l'analyse factorielle (Poupard, 1974). Quatre facteurs sont alors extraits de la matrice d'intercorrélations et interprétés de la façon suivante: I. STATUT ET INFLUENCE SOCIALE (6 items), II. SÉCURITÉ-PRODUCTION (6 items), III. DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL ET PERSONNEL (6 items), IV. MILIEU PHYSIQUE ET SOCIAL AGRÉABLE (7 items). Vingt-cinq (25) items sur trente-trois (33) ont donc été conservés à la suite de cette analyse factorielle; il s'agit d'énoncés 1) dont la saturation la plus élevée à un facteur était d'au moins 0,30, 2) dont la saturation la plus élevée accusait une différence d'au moins 0,15 par rapport à chacune des saturations aux trois autres facteurs et 3) qui apportaient une contribution originale à la signification psychologique du facteur.

Utilisé pour divers travaux (Plédalue, 1973; Poupard, 1974; Lavallée, 1976), cette première version du QVE s'est avérée efficace pour mar-

[1] *Questionnaire de Valeurs de Travail* (QVT) (Perron et Dupont, 1974)
Questionnaire de Valeurs de Loisir (QVL) (Perron et Ouellet, 1974).

quer des différences interprétables entre divers groupes de sujets et pour reproduire, du fait même, certaines données déjà observées en milieu américain. Cependant, comme cela fut remarqué à juste titre (Lavallée, 1976), elle était incomplète du point de vue validité de contenu et par le nombre restreint des items représentant chacun des quatre facteurs. Dans le premier cas, se trouvaient ignorées des dimensions valorisables en éducation comme la liberté, la participation et le risque. Dans le second, même si les indices de fidélité test-retest obtenus par Poupard (1974) auprès de soixante (60) sujets étaient respectivement de 0,68, 0,69, 0,82 et 0,90 pour chacun des quatre facteurs, le nombre d'items par facteur était restreint au point de favoriser les erreurs de mesure et de trop peu cerner l'ensemble possible des significations particulières à chaque facteur. C'est donc principalement en raison de ces lacunes que s'est imposée la refonte de cette première version du QVE.*

DEUXIÈME VERSION DU QVE

Étapes préliminaires à l'expérimentation

L'élaboration de la deuxième version du QVE (Perron, 1974) suit une méthodologie différente de celle de la première et se déroule selon des étapes qu'il est utile de rappeler de façon séquentielle.

Une analyse plus fouillée des travaux de recherche sur les valeurs et sur le processus d'éducation marque le premier temps de la révision du QVE. L'approfondissement du *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Parent, 1964) et la consultation de l'ouvrage *Défi et dilemmes* publié par le Ministère de l'Éducation (1972) aident à mieux circonscrire les principales réalités valorisables en éducation (Levasseur, 1974). Des entretiens avec des étudiants et des professeurs contribuent aussi à mieux définir ce même objectif. Par ailleurs, un relevé exhaustif des travaux américains consacrés à l'étude des valeurs et des attitudes de même que de récents ouvrages relatifs à la psychométrie montre à l'évidence qu'aux quatre facteurs de la première version il est essentiel d'ajouter plusieurs autres dimensions.

Mis au point conjointement par une équipe de sept personnes,[1] un système de catégories et de sous-catégories de contenus visés par le QVE sert de premier canevas à la rédaction des énoncés du nouveau question-

---

* *Nous sommes redevable à notre ex-collègue, Roger E. Lapointe, de sa critique approfondie de la première version du QVE et de ses judicieux conseils quant à l'élaboration de la deuxième version.*

[1] *L'auteur désire remercier ses deux ex-collègues et partenaires de recherche Gaétan Cuellet, Ph. D. et Robert M. Dupont, D. Ps., de même que quatre étudiants, Micheline Dubé-Bernier, Jean Lespérance, Jocelyne Levasseur et Ginette Robichaud.*

naire. Six principaux axes de valorisation sont identifiés ainsi que leurs composantes.

STATUT ET INFLUENCE

1. Reconnaissance sociale, succès et réussite; 2. Influence auprès des autres; 3. Pouvoir; 4. Responsabilité et leadership; 5. Popularité et prestige.

RÉALISATION ET DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

1. Créativité, invention, découverte et nouveauté; 2. Révélation et expression de soi, authenticité; 3. Réalisation et atteinte d'objectifs; 4. Développement des ressources, rendement, performance; 5. Acquisition et développement des connaissances; 6. Acquisition et développement d'habitudes de travail; 7. Préparation à la vie et au travail; 8. Découverte et connaissance de soi; 9. Santé et équilibre personnel; 10. Satisfaction de soi.

MILIEU ET AMBIANCE

1. Considération, compréhension, respect, encouragement, confiance; 2. Vie de groupe, support, harmonie, bonne entente; 3. Définition et structuration des tâches et objectifs; 4. Qualité du milieu: souplesse, permissivité, stabilité, détente; 5. Compétence des gens de l'entourage; 6. Variété des tâches et des activités.

RISQUE ET DÉFI

1. Confrontation et opposition; 2. Défi et dépassement; 3. Risque; 4. Compétition; 5. Initiative et détermination.

INDIVIDUALISME

1. Non-conformisme; 2. Liberté d'action; 3. Autodétermination, autorégulation; 4. Indépendance; 5. Exclusivité; 6. Originalité; 7. Égocentrisme.

PARTICIPATION

1. Contestation et remise en question; 2. Expression d'avis et d'opinion; 3. Participation; 4. Information; 5. Collaboration; 6. Engagement social.

Cette grille de préparation de contenus a servi de base à la formulation de 205 énoncés répartis comme suit par raport aux six axes de valorisation prédéterminés: STATUT et INFLUENCE = 31, RÉALISATION et DÉVELOPPEMENT PERSONNEL = 53, MILIEU et AMBIANCE = 40, RISQUE et DÉFI = 29, INDIVIDUALISME = 25, PARTICIPATION = 27.

Pour confirmer l'adéquacité *prima facie* du lien entre les énoncés et les axes de valorisation, douze (12) juges non psychologues, six (6) femmes et six (6) hommes, encore subdivisés en deux selon qu'ils possèdent ou non

une formation collégiale ou universitaire, ont pour tâche de classifier les énoncés du QVE en fonction du système de catégories déjà mentionné. Les résultats de cette expérience démontrent qu'au moins huit (8) juges sur douze (12) s'entendent pour classifier 68,7% des énoncés de la même façon que l'avait fait l'équipe de rédaction du QVE (Dubé-Bernier, 1974; Robichaud, 1975). De telles données sont très satisfaisantes si l'on considère 1) que ces juges n'avaient aucune expertise dans le domaine, 2) qu'ils n'ont subi aucun entraînement préalable à l'exécution de la tâche et 3) que le critère d'accord est élevé puisqu'il fut fixé aux 2/3 des juges.

Enfin, trois changements ont été apportés à la version initiale du QVE. D'abord, en vue d'éliminer le point milieu de l'échelle de cotation, celle-ci fut augmentée de 5 à 6 points: cette modification, en plus de susciter une réponse plus tranchée en termes d'importance, permet de diviser les sujets en forts et en faibles à un item, selon qu'ils utilisent les points 4, 5, 6 ou 1, 2, 3. Deuxièmement, dans la présentation de l'échelle de cotation, aux chiffres et aux expressions associés à chaque point furent ajoutés six cercles dont la progression des diamètres est constante d'un point à l'autre; ce détail, favorablement perçu par les sujets, a pour effet d'illustrer de manière explicite l'équidistance entre les points de l'échelle. La rédaction des directives a marqué la dernière étape de la composition de la deuxième version du QVE. Elles identifient clairement l'objet de mesure de l'instrument, illustrent avec précision et exemples la façon de répondre au questionnaire et incitent le sujet à réagir aux énoncés de façon spontanée et immédiate.

Phase d'expérimentation

Le premier choix, au moment d'administrer le QVE, est celui des sujets qui y répondent. Comme il est généralement recommandé d'utiliser pour l'analyse d'items des sujets tirés de la population à laquelle s'adressera éventuellement l'instrument (Kerlinger, 1964; Livson et Nichols, 1956), des étudiants des niveaux secondaire et collégial constituent le groupe de sujets testés. Ceux du secondaire sont en deuxième et quatrième années. Un tel choix a pour conséquence d'éliminer les étudiants de première et de cinquième secondaire, les premiers étant trop près du cours élémentaire et les seconds trop près du cours collégial pour vraiment représenter le cycle secondaire en le distinguant nettement des deux autres. Par ailleurs, les étudiants du collégial proviennent du secteur général du CEGEP. Enfin la variable sexe est prise en considération au sens où les garçons et les filles des deux niveaux sont représentés en nombre à peu près égal dans l'échantillon. De cette manière, 292 sujets provenant de deux institutions[1] de la région de Montréal prennent part à l'expérience (Tableau 1).

[1] *Nous tenons à remercier le Collège Mont St-Louis et le Cegep Lionel-Groulx de leur collaboration.*

Tableau 1. Deuxième version du QVE: répartition des sujets selon le sexe et le niveau d'étude (N = 292)

Sexe	Niveau d'étude			Total
	Secondaire		Collégial	
	II	IV		
Masculin	50	50	48	148
Féminin	50	48	46	144
Total	100	98	94	292

Analyse des items du QVE

La difficulté et l'homogénéité représentent les deux aspects principaux des analyses effectuées pour chacun des 205 items de la deuxième version du QVE.

1. *Difficulté*. Étant donné que le QVE n'est pas constitué de questions donnant lieu à de bonnes ou de mauvaises réponses, il n'est pas approprié de s'enquérir de leur difficulté au sens strict du terme. Cependant, d'une manière analogique, il est justifié de penser que les énoncés qu'il renferme évoquent chez les sujets des degrés divers d'importance. En ce sens, les items qui font que les répondants se distinguent les uns des autres par un recours différencié aux six (6) points de l'échelle de cotation peuvent être considérés comme ayant un plus grand pouvoir discriminatif que ceux qui n'entraînent que des scores de 5 et 6 ou de 1 et 2.

À la lumière de ce premier critère, certains items s'avérèrent donc plus faibles que d'autres et furent éliminés de la version finale du QVE. Par ailleurs, comme la difficulté n'était pas considérée indépendamment d'autres propriétés des items d'une part et qu'elle ne constituait pas la caractéristique prédominante des items d'autre part, il est arrivé que des énoncés valables de par leur pouvoir discriminatif furent éliminés parce que pas suffisamment homogènes par exemple.

2. *Homogénéité*. Indice de la nature et de l'ampleur de la relation entre un item et l'ensemble de l'échelle dont il fait partie, l'homogénéité se présente comme la première propriété des énoncés du QVE à analyser. En effet, elle permet d'abord de vérifier, non plus aux yeux des auteurs du questionnaire, non plus par le truchement de juges, mais directement par les réponses des sujets la plausibilité des axes de valorisation visés et celle de leurs composantes. Ensuite, elle est étroitement associée à la fidélité de la mesure caractéristique d'une échelle.

À chaque item, les sujets sont répartis en forts (4, 5, 6,) et faibles (1, 2, 3) et, sur la base de cette dichotomie, la distribution à l'item est mise en

corrélation bisériale* avec celle du score total à l'échelle à laquelle cet item est assigné. L'homogénéité de tous les items originellement assignés à l'échelle est établie dans un premier temps. Sont ensuite éliminés les items dont l'homogénéité s'est avérée insuffisante (corrélation de moins de 0,50). Enfin, une deuxième corrélation est calculée entre chaque item conservé et le total de l'échelle épurée. De cette manière, plusieurs items furent encore éliminés et une première image de ce qu'allaient être les échelles définitives commença à se préciser.

Cependant, il demeurait possible que ces items eussent été éliminés sur la base de jugements erronés. En effet, un item considéré par l'équipe de rédaction et par les juges comme faisant partie de l'échelle RÉALISATION et DÉVELOPPEMENT PERSONNEL avait pu s'avérer sans lien avec cette échelle, ce qui n'assurait pas pour autant qu'il n'avait pas de lien d'homogénéité avec une autre échelle comme MILIEU et AMBIANCE par exemple.

Deux moyens furent alors utilisés pour vérifier le bien-fondé d'un tel raisonnement. D'abord, des corrélations de Pearson furent calculées entre tous les items éliminés. À l'aide de la matrice des intercorrélations ainsi obtenue, on procéda à une analyse de liens primaires (*elementary linkage analysis*) selon la méthode mise au point par McQuitty (1957). Cette technique permet de constituer des regroupements d'items (*clusters*) et d'en connaître de façon approximative la signification en termes de contenus: on évite alors de calculer la corrélation de tous et chacun des items éliminés avec chaque échelle d'items conservés. Par la suite, les items éliminés appartenant au même groupement sont mis en corrélation bisériale avec la ou les échelles épurées dont ils semblent le plus s'approcher en termes de contenu.

Une telle démarche a permis de récupérer quelques items éliminés en les réassignant à une échelle à laquelle leur appartenance n'avait pas été prévue au départ. Elle a surtout eu pour conséquence de mettre au point toute une nouvelle échelle interprétée comme mesurant la SÉCURITÉ et non prévue comme telle dans la grille des axes de valorisation visés au moment de la planification du QVE.

Après avoir accordé cette attention particulière aux items éliminés, il fallait encore considérer les items conservés, cette fois afin d'éviter un autre biais dans l'élaboration finale des échelles. En effet, il était possible que des items conservés parce que d'emblée homogènes par rapport à l'échelle à laquelle ils avaient été assignés fussent aussi en étroite relation avec d'autres échelles que celle-ci. Dès lors, le fait de les conserver contribuait à majorer la corrélation entre les échelles du questionnaire et, à la limite, à mettre en

* *Calculs effectués sur ordinateur à l'aide du programme ITEM — prêté par le Service des Examens d'admission du Bureau du Registraire, Université de Montréal — grâce à la collaboration de Richard Bergeron, alors étudiant au doctorat au Département de Psychologie.*

doute la pertinence particulière de chacune d'elles. C'est pourquoi, les items de chaque échelle furent mis en corrélation (r de Pearson) avec le score total aux six autres, tous les items d'une échelle devant être en plus forte corrélation avec leur propre échelle qu'avec toute autre.

Cette fois quelques items d'abord retenus furent soit éliminés, soit affectés à une nouvelle échelle dans la mesure où leur coefficient d'homogénéité à l'intérieur de cette nouvelle échelle s'avérait suffisamment élévé (au moins 0,50).

En dernier ressort une analyse qualitative de l'ensemble des items conservés s'imposait. En effet, il était important d'éviter que des items à formulation trop identique se retrouvent dans la version finale du QVE. Ainsi, de deux items équivalents quant au contenu, allait être conservé celui auquel la distribution des réponses était la mieux répartie sur l'échelle de cotation en six (6) points et dont l'homogénéité était la plus grande.

Suite à l'application de ce système d'élimination à critères multiples et hiérarchisés, quatre-vingt-deux (82) items constituant sept (7) échelles distinctes furent inclus dans la version finale du QVE. On trouvera au Tableau 2 le coefficient de corrélation médian indiquant l'homogénéité des items de chacune de ces échelles.

Avant de mettre un terme à ces considérations sur l'analyse des items du QVE, il est nécessaire d'envisager les répercussions inhérentes au fait d'en avoir éliminé cent vingt-trois. Comment, de façon plus particulière, les items rejetés se répartissent-ils en fonction des six (6) axes de valorisation envisagés au départ ainsi que de leurs composantes respectives? Les analyses détaillées de Lespérance (1974) et de Levasseur (1974) sont très révélatrices.

Quant à l'échelle STATUT et INFLUENCE, elle est parmi les moins affectées par l'analyse d'items. En effet, le nombre de ses énoncés passe de trente-et-un (31) à seize (16) et chacune de ses cinq (5) composantes est représentée par au moins un item dans la version finale du QVE.

L'échelle PARTICIPATION est elle aussi gardée intacte en termes de ses six (6) composantes et le nombre de ses items diminue de vingt-sept (27) à treize (13).

L'échelle RISQUE-DÉFI contenait vingt-neuf (29) énoncés au départ; suite aux analyses, elle en comprend dix (10) et l'une de ses cinq composantes, la *compétition*, n'est représentée par aucun item dans la version définitive du questionnaire.

Des vingt-cinq énoncés qui la composaient à l'origine, l'échelle INDIVIDUALISME n'en compte plus que dix (10) après les analyses; par surcroît, trois de ses sept (7) composantes l'*exclusivité*, l'*originalité* et l'*égocentrisme* ne sont représentées par aucun item dans la version finale du QVE.

Tableau 2. Coefficient médian (corrélation bisériale) d'homogénéité des items des sept échelles de la deuxième version du QVE (N = 292)

Échelle	$r_{bis}^{médian}$
Statut-Influence	0,66
Développement personnel	0,63
Milieu-Ambiance	0,74
Risque	0,62
Individualisme	0,59
Participation	0,60
Sécurité	0,53

Le DÉVELOPPEMENT PERSONNEL est l'échelle qui subit la plus lourde perte d'énoncés, quarante (40), consécutivement à l'analyse d'items. Il s'ensuit que cinq (5) de ses dix (10) composantes n'apparaissent pas dans la forme finale du QVE: *révélation-expression de soi-authenticité, réalisation-atteinte d'objectifs, acquisition-développement d'habitudes de travail, santé-équilibre personnel et préparation à la vie et au travail.* Les items de cette dernière composante ont quand même été retenus puisqu'ils font dorénavant partie de l'échelle SÉCURITÉ.

Enfin, l'échelle MILIEU-AMBIANCE voit son nombre d'items passer de quarante (40) à dix (10) et disparaître quatre (4) de ses six (6) composantes, notamment *la définition et structuration des tâches et objectifs, la qualité du milieu: souplesse, permissivité, stabilité, détente, la compétence des gens de l'entourage et la variété des tâches et activités.*

Analyse des échelles du QVE

Diverses caractéristiques métrologiques des échelles du QVE ont aussi été étudiées à l'occasion des analyses de la deuxième version du questionnaire: il s'agit notamment de leur consistance interne et de leur interdépendance.

1. *Consistance interne*. Diverses méthodes permettent d'établir la fidélité d'une échelle de mesure. Dans le cas du QVE, le choix s'est porté sur l'analyse de la consistance interne des échelles à l'aide du coefficient KR-20 mis au point par Kuder et Richardson (1937). La formule utilisée pour le calcul de ce coefficient est en fait une particularisation du coefficient *alpha* (Cronbach, 1951) et a fait l'objet de nombreuses études (Dressel, 1940; Hoyt, 1941; Horst, 1949; Guttman, 1953; Cureton, 1958; Lyerly, 1958; Novik, 1967). Deux raisons principales ont présidé au choix de cette méthode: d'abord elle est simple d'application et évite les expérimentations répétées caractéristiques de méthodes comme le test-retest; ensuite, elle a servi à l'analyse d'échelles semblables à celles du QVE, ce qui permet de comparer le questionnaire à d'autres du point de vue de la fidélité.

Comme l'indique le Tableau 3, les coefficients de consistance interne des sept (7) échelles de la deuxième version du QVE varient de 0,83 à 0,92 et ont une valeur moyenne de 0,86. De telles valeurs rendent le QVE avantageusement comparable (Tableau 4) à des instruments comme le *Kuder Preference Record: Personal Scales* (Kuder, 1963), le *Gordon Personal Inventory* (Gordon, 1963), le *16 P.F.* (Chevrier, 1962) et le *Edwards Personal Preference Schedule* (Edwards, 1959).

2. *Interdépendance*. L'ampleur des corrélations entre les échelles de la deuxième version du QVE est une autre caractéristique de l'instrument considérée lors de analyses de cette version du questionnaire. Les résultats consignés au Tableau 5 font voir que les intercorrélations (r de Pearson) des sept échelles varient de 0,19 à 0,59 et que le coefficient moyen s'établit à 0,38. Il est aussi à noter qu'aucune corrélation négative n'apparaît dans le Tableau 5. Ces données indiquent que les échelles du QVE sont en intercorrélation de façon faible ou moyenne, ce qui signifie que chacune a sa contribution propre et que toutes méritent d'être retenues dans la version finale du questionnaire.

Tableau 3. Consistance interne (KR-20) des sept échelles de la deuxième version du QVE (N = 292)

Échelle	KR-20
Statut-Influence	0,92
Développement personnel	0,87
Milieu-Ambiance	0,85
Risque	0,85
Individualisme	0,83
Participation	0,88
Sécurité	0,84

Tableau 4. Comparaison de la consistance interne (KR-20) de la deuxième version du QVE à celle de quatre autres instruments

Instrument	N échelles	KR-20		KR-20 médian
		de	à	
QVE	7	0,83	0,92	0,86
Kuder Preference Record (Personal)	5	0,77	0,89	0,84
Gordon Personal Inventory	4	0,79	0,84	0,82
16 Personality Factors	12	0,71	0,93	0,83
Edwards Personal Preference Schedule	15	0,60	0,87	0,76

Tableau 5. Intercorrélations (r de Pearson) des sept échelles de la deuxième version du QVE (N = 292)

Échelles	SI	DP	MA	R	I	P	S
Statut-Influence (SI)	—						
Développement personnel (DP)	0,19	—					
Milieu-Ambiance (MA)	0,37	0,51	—				
Risque (R)	0,29	0,54	0,38	—			
Individualisme (I)	0,30	0,20	0,29	0,40	—		
Participation (P)	0,20	0,37	0,45	0,59	0,38	—	
Sécurité (S)	0,59	0,57	0,52	0,37	0,22	0,29	—

Une échelle de déviation

Tel que déjà mentionné, l'analyse des items et des échelles de la deuxième version du QVE a permis de retenir 82 énoncés dans la version finale du questionnaire. Une dernière décision dans l'élaboration de l'instrument devait consister à ajouter dix (10) items aux précédents afin de constituer une huitième échelle dite de *déviation* de nature tout à fait différente des sept autres. Cette échelle se compose d'items ayant suscité chez les sujets des réponses très homogènes au sens où au moins 95% de ceux-ci avaient eu recours aux points 5 et 6 ou 1 et 2 de l'échelle de cotation dans leur façon d'y répondre. Une telle échelle empirique est de nature à caractériser divers groupes marginaux d'étudiants dans leur capacité de produire ou non des réponses *populaires* en termes de valorisation.

VERSION FINALE DU QVE

En marge de la description de la version finale du QVE, il est indiqué de revenir sur l'homogénéité des items de chacune des sept échelles afin de constater si celle-ci est de même ordre que dans le cas de la deuxième version du questionnaire. La fidélité des échelles mérite ensuite d'être considérée, ainsi que leurs intercorrélations. Enfin, il y a lieu de rendre compte de certaines études sur la validité de l'instrument.

Homogénéité des items

Administrée à un échantillon de 2442 sujets, la version finale du QVE fut soumise à diverses analyses destinées à fournir des renseignements sur les caractéristisques métrologiques de ses items et de ses échelles. Les techniques employées à ces fins diffèrent un peu de celles qui servirent aux mêmes analyses dans le cas de la deuxième version. En effet, l'utilisation d'autres programmes informatisés d'analyse, notamment ceux de la banque de SPSS (Nie *et al.*, 1975) s'avéra plus versatile et surtout plus économique. Dès lors

l'homogénéité fut estimée à l'aide d'une corrélation item-total corrigée (r de Pearson) plutôt que par une corrélation bisériale.

Les Tableaux 6 à 12 font état de l'homogénéité des 82 items qui constituent les sept (7) échelles de la version finale du QVE. Il est intéressant de s'arrêter au détail de ces tableaux car ces résultats permettent de dégager une interprétation du contenu de chaque échelle. D'ailleurs, afin de simplifier la désignation de chacune d'elles, il sera dorénavant pratique de n'utiliser qu'un seul mot ou une seule abréviation.

Ainsi, le STATUT (STAT) apparaît comme la signification la plus pertinente à donner aux items de la première échelle. Les énoncés les plus représentatifs de cette échelle ont en effet des connotations de reconnaissance sociale, de réputation et de popularité; ils sont par ailleurs bien appuyés par d'autres qui évoquent l'influence, le pouvoir, la réussite et le prestige (Tableau 6).

L'ensemble des items de la deuxième échelle est interprété comme désignant la RÉALISATION (REAL) entendue au sens de réalisation de soi. On y retrouve en tête de liste des énoncés relatifs à l'actualisation, à l'utilisation et au développement des ressources et des capacités, pour ensuite tou-

Tableau 6. Corrélation item-total corrigée des items de l'échelle STATUT du QVE (N = 2442)

No de l'item	Énoncé	Coefficient
76	Mériter certains honneurs	0,73
46	Être connu(e) par vos réalisations	0,71
32	Être réputé(e) à cause de votre talent	0,71
63	Jouir d'une grande popularité	0,70
40	Acquérir une réputation enviable	0,69
21	Susciter l'admiration des autres	0,65
52	Être très bien vu(e)	0,65
61	Exercer une grande influence auprès des autres	0,64
35	Être un modèle pour les autres	0,63
73	Détenir un pouvoir réel sur les autres	0,61
18	Réussir des choses remarquées	0,61
64	Détenir des responsabilités qu'on accorde à peu de personnes	0,53
87	Amener les autres à adopter votre point de vue	0,50
13	Être reconnu(e) comme très renseigné(e) dans un domaine particulier	0,48
6	Parvenir à une profession prestigieuse	0,47
29	Jouir de certains privilèges	0,47

cher l'efficacité personnelle, le rendement ainsi que la connaissance et la satisfaction de soi. À noter, l'orientation plus cognitive qu'affective de la majorité des items de cette échelle: les termes «connaissances» et «connaître» y reviennent respectivement quatre et deux fois, contribuant ainsi à donner une teinte intellectuelle à la réalisation de soi (Tableau 7).

Tableau 7. Corrélation item-total corrigée des items de l'échelle RÉALISATION du QVE (N = 2442)

No de l'item	Énoncé	Coefficient
39	Mettre à profit toutes vos ressources	0,67
53	Développer vos capacités et vos aptitudes	0,66
22	Élargir le champ de vos connaissances	0,58
15	Vous servir le plus possible de vos capacités	0,56
12	Utiliser au maximum vos connaissances	0,54
20	Donner votre plein rendement	0,53
80	Mieux connaître vos ressources et vos limites personnelles	0,53
38	Découvrir des choses nouvelles	0,52
50	Mettre en application ce que vous avez découvert	0,51
78	Être pleinement satisfait(e) de vous-même	0,45
65	Mieux vous connaître vous-même	0,42
16	Acquérir beaucoup de connaissances dans plusieurs domaines	0,41
75	Acquérir des connaissances qui correspondent à vos intérêts	0,40

Tableau 8. Corrélation item-total corrigée des items de l'échelle CLIMAT du QVE (N = 2442)

No de l'item	Énoncé	Coefficient
31	Obtenir la confiance des autres	0,63
48	Avoir des compagnons fiables	0,62
72	Être compris(e) par les autres	0,61
25	Être accepté(e) par les gens avec qui vous étudiez	0,59
45	Vous retrouver avec des confrères avec qui vous vous entendez bien	0,58
14	Être dans un milieu où règne la bonne entente	0,51
28	Vous faire de nouveaux amis	0,51
92	Avoir affaire à des professeurs compréhensifs	0,46
5	Être encouragé(e) par les autres dans vos réalisations	0,41
74	Être respecté(e) dans votre façon d'agir	0,35

Comme en témoigne le Tableau 8, la désignation CLIMAT (CLIM) semble bien convenir aux énoncés qui composent la troisième échelle. La confiance, la compréhension, l'acceptation, l'encouragement, l'amitié et le respect constituent les éléments de base du support affectif et interpersonnel qu'évoque cet ensemble d'items.

Le Tableau 9 contient un groupe d'items dont les plus significatifs se rapportent au fait de se mesurer à des difficultés, de relever des défis et de persévérer dans l'action malgré la présence de diverses embûches. C'est

Tableau 9. Corrélation item-total corrigée des items de l'échelle RISQUE du QVE (N = 2442)

No de l'item	Énoncé	Coefficient
83	Entreprendre des projets difficiles à réaliser	0,61
85	Affronter des difficultés d'envergure	0,61
79	Relever des défis importants	0,54
33	Vous attaquer à des problèmes qui semblent sans solution	0,53
55	Entreprendre une action au risque d'en être blâmé(e)	0,48
43	Poursuivre votre action malgré des obstacles de toutes sortes	0,47
24	Vous retrouver dans des situations qui comportent beaucoup d'imprévus	0,45
56	Explorer des réalités qui vous sont inconnues	0,42
19	Poursuivre un projet, même s'il suscite le désaccord des autres	0,36
10	Prendre beaucoup de risques	0,35

Tableau 10. Corrélation item-total corrigée des items de l'échelle LIBERTÉ du QVE (N = 2442)

No de l'item	Énoncé	Coefficient
77	Avoir une grande liberté d'action	0,67
84	Agir comme vous l'entendez	0,63
67	Vous sentir tout à fait libre	0,60
59	Faire spontanément ce qui vous plaît	0,57
70	Jouir d'une grande liberté individuelle	0,54
7	Disposer de votre temps à votre guise	0,45
41	Adopter la façon de vivre qui vous convient	0,44
27	Défendre votre indépendance	0,39
58	Apprendre à votre propre rythme	0,30
3	Avoir un emploi du temps souple	0,29

pour cette raison que l'échelle qu'ils constituent est interprétée comme représentant le RISQUE (RISQ).

La LIBERTÉ (LIB) est le sens donné au regroupement des items de la cinquième échelle du QVE. Diverses formes de liberté s'y retrouvent et réfèrent tantôt à l'action, tantôt à l'emploi et à la disposition du temps ou encore à la manière d'apprendre (Tableau 10).

L'expression d'opinion, la participation active, la remise en question sont les contenus les plus fréquents d'une échelle interprétée comme mesurant la PARTICIPATION (PART) et dont les énoncés apparaissent au Tableau 11.

Une signification de SÉCURITÉ (SEC) est attribuée à la dernière échelle du QVE, principalement parce que les items qu'elle renferme évoquent la structuration et l'organisation des tâches, la stabilité du milieu en plus de l'assurance de réussir. Les renseignements à propos de cette échelle sont consignés au Tableau 12.

Tableau 11. Corrélation item-total corrigée des items de l'échelle PARTICIPATION du QVE (N = 2442)

No de l'item	Énoncé	Coefficient
51	Donner votre avis sur l'organisation des activités étudiantes	0,70
37	Travailler au changement de la vie étudiante	0,67
42	Prendre une part active dans différents mouvements étudiants	0,64
54	Participer activement à l'élaboration du programme d'étude	0,57
88	Défendre vos droits en tant qu'étudiant(e)	0,54
23	Participer aux diverses activités étudiantes	0,53
90	Assumer des fonctions de dirigeant dans un milieu étudiant	0,46
66	Participer à des manifestations étudiantes	0,46
4	Donner votre avis sur la façon de diriger l'institution que vous fréquentez	0,44
36	Prendre connaissance des problèmes de votre milieu	0,43
2	Remettre en question l'organisation de la vie étudiante	0,42
30	Discuter le point de vue de ceux qui vous enseignent	0,39
81	Accomplir vos tâches en équipe	0,30

Tableau 12. Corrélation item-total corrigée des items de l'échelle SÉCURITÉ du QVE (N = 2442)

No de l'item	Énoncé	Coefficient
86	Accomplir des tâches précises et bien définies	0,47
34	Être assuré(e) de mener vos études jusqu'au bout	0,47
44	Obtenir de très bons résultats	0,41
9	Poursuivre des buts bien définis à l'avance	0,38
82	Voir dans le concret le résultat de vos efforts	0,35
71	Être dans un milieu bien organisé au plan matériel	0,34
57	Savoir clairement ce qu'on attend de vous	0,34
8	Étudier dans un milieu stable	0,32
89	Avoir des activités bien organisées	0,26
11	Parvenir à des études universitaires	0,22

Tableau 13. Coefficient moyen (r de Pearson) d'homogénéité des échelles de la version finale du QVE (N = 2442)

Échelle	r moyen
Statut	0,61
Réalisation	0,52
Climat	0,53
Risque	0,48
Liberté	0,49
Participation	0,50
Sécurité	0,36

Une vue globale de l'homogénéité des items de chaque échelle du QVE se dégage des coefficients moyens présentés au Tableau 13. Dans l'ensemble, les corrélations se situent près de 0,50 si ce n'est d'un 0,61 dans le cas du STATUT et d'un 0, 36 pour ce qui est de la SÉCURITÉ. Ces coefficients d'un ordre de grandeur qui dénote une homogénéité satisfaisante sont toutefois moins élevés que ceux issus de l'analyse des items de la deuxième version du QVE. Un tel décalage est sans doute attribuable au fait que, différemment de la corrélation bisériale, le coefficient r de Pearson est affaibli par le peu d'étendue de la distribution des scores à l'item (théoriquement de 1 à 6) quand on la compare à celle des scores à l'échelle (théoriquement de 10 à 60). Il est en effet connu que ce phénomène de restriction de l'étendue des scores de l'une des deux variables mises en corrélation a pour conséquence directe de réduire la grandeur des coefficients r.

Consistance interne des échelles

C'est à l'aide du coefficient *alpha* que fut évaluée la consistance interne des échelles de la version finale du QVE; apparentée à celle du coefficient KR-20 de Kuder-Richardson, cette méthode de calcul de la fidélité en est une généralisation (Cronbach, 1951; Guédon, 1976).

Des données détaillées sur la consistance interne des échelles de la version finale du QVE apparaissent au Tableau 14. On y retrouve en effet des coefficients *alpha* pour l'ensemble des sujets de même que pour divers regroupements de ceux-ci.

Tableau 14. Consistance interne (coefficient *alpha*) des échelles de la version finale du QVE selon divers regroupements de sujets

Groupe	N	Échelles						
		STAT	REAL	CLIM	RISQ	LIB	PART	SEC
Total	2 442	0,92	0,86	0,84	0,81	0,81	0,85	0,70
Secondaire	1 529	0,90	0,86	0,81	0,80	0,79	0,83	0,70
III	589	0,90	0,87	0,82	0,79	0,80	0,83	0,73
IV	455	0,90	0,86	0,80	0,82	0,80	0,83	0,67
V	485	0,90	0,83	0,81	0,79	0,77	0,83	0,67
Collégial	913	0,92	0,86	0,86	0,82	0,83	0,87	0,71
Général	449	0,93	0,87	0,87	0,80	0,85	0,88	0,76
Professionnel	464	0,92	0,85	0,84	0,83	0,82	0,85	0,68
Garçons	1 121	0,92	0,85	0,83	0,80	0,79	0,86	0,70
Filles	1 321	0,92	0,86	0,84	0,82	0,82	0,84	0,70
14 ans	316	0,91	0,87	0,82	0,81	0,81	0,83	0,71
16 ans	415	0,91	0,87	0,81	0,80	0,81	0,82	0,69
18 ans	384	0,91	0,84	0,85	0,80	0,81	0,86	0,71
Temps court	518	0,92	0,86	0,85	0,81	0,79	0,84	0,72
Temps moyen	898	0,92	0,85	0,82	0,80	0,80	0,85	0,70
Temps long	490	0,92	0,87	0,86	0,80	0,82	0,86	0,70

Il en ressort, au total, que toutes les échelles du QVE, à l'exception de la SÉCURITÉ (0,70), ont un indice de consistance interne supérieur à 0,80 ce qui dénote un degré de fidélité très élevé si l'on tient compte du fait qu'il s'agit de coefficients de consistance interne et non de coefficients de stabilité et que, par ailleurs, *«il est difficile d'atteindre avec les inventaires de caractéristisques personnelles des coefficients de fidélité aussi élevés que ceux que l'on peut obtenir avec des tests d'aptitude»* (Guédon, 1976, p. 218).

D'un autre point de vue, comme l'avait déjà noté Lespérance (1974) avec la deuxième version du questionnaire, les échelles ont tendance à être légèrement mais systématiquement moins consistantes au secondaire qu'au collégial, ce qui coïncide avec des données déjà connues (Rosenberg, 1957; Ginzberg *et al.*, 1951; Super et Overstreet, 1960; Perron, 1968) sur la différenciation accrue des valeurs en fonction du niveau de scolarité.

Il est aussi à remarquer que les étudiants du secteur général du Cegep constituent le groupe pour lequel les coefficients de consistance interne sont généralement les plus élevés. Enfin, les coefficients *alpha* ne varient pas de façon appréciable au secondaire selon la classe, ni selon le sexe, ni selon l'âge, ni selon le temps mis à répondre au questionnaire.

En marge de cet ensemble de données, on peut conclure que la consistance interne des échelles de la version finale du QVE est généralement très élevée et qu'elle n'est pas affectée de manière appréciable par diverses variables de nature évolutive (âge, niveau d'étude), différentielle (sexe) ou situationnelle (temps de réponse).

Distribution des scores aux échelles

Les résultats du Tableau 15 renseignent sur la distribution des scores à chacune des échelles de la version finale du QVE. On notera qu'une correction a été apportée au calcul de la moyenne des échelles comportant plus de dix (10) items — STATUT, RÉALISATION, PARTICIPATION — de façon à rendre les sept moyennes directement comparables les unes aux autres sans pour autant apporter de changements aux indices de dispersion.
parables les unes aux autres sans pour autant apporter de changements aux indices de dispersion.

On est à même de voir par ce Tableau 15 que les échelles REAL, CLIM et SEC sont caractérisées par des moyennes relativement élévées en même temps que par des écarts-type plutôt restreints alors que c'est le contraire dans le cas des échelles STAT et PART. Le cas des échelles RISQ et LIB s'avère particulier car, bien que leurs indices de dispersion soient semblables, la moyenne de l'une est assez faible tandis que celle de l'autre est plus élevée.

Tableau 15. Données relatives aux distributions des échelles de la version finale du QVE (N = 2442)

Indice	Échelles						
	STAT	REAL	CLIM	RISQ	LIB	PART	SEC
Moyenne	32,61	49,32	49,77	37,00	43,19	37,06	44,67
Écart-type	9,12	6,06	6,67	7,48	7,74	7,63	6,43
Empan	49,37	39,23	40,00	48,00	48,00	46,92	43,00
Minimum	10,63	20,77	20,00	12,00	12,00	12,31	17,00
Maximum	60,00	60,00	60,00	60,00	60,00	59,23	60,00
Symétrie	0,02	−0,60	−0,89	0,08	−0,19	−0,07	−0,36
Voussure	−0,39	0,37	0,47	0,07	−0,20	−0,11	0,38

À en juger par les indices d'empan de même que par les minima et les maxima, l'étendue des scores aux échelles couvre la presque totalité du con-

tinuum possible, seules les échelles REAL et CLIM ayant un empan égal ou inférieur à 40,00 alors que la limite d'empan se situe à 50,00.

Enfin, les indices de symétrie et de voussure ne dépassant pas 1 ou -1 laissent voir que les distributions des scores aux sept échelles du QVE peuvent être considérées, à toutes fins pratiques, comme normales, c'est-à-dire mésokurtiques et symétriques.

Intercorrélations des échelles

De la même façon que pour la deuxième version du QVE, les corrélations entre les sept échelles de la version finale furent calculées. Elles apparaissent au Tableau 16 et s'avèrent d'un ordre de grandeur comparable à celles du Tableau 5 puisqu'elles varient de 0,17 à 0,52 le coefficient moyen se situant à 0,34.

Tableau 16. Intercorrélations des échelles de la version finale du QVE (N = 2442)

Échelle	STAT	REAL	CLIM	RISQ	LIB	PART	SEC
Statut (STAT)	—						
Réalisation (REAL)	0,19	—					
Climat (CLIM)	0,40	0,42	—				
Risque (RISQ)	0,27	0,50	0,22	—			
Liberté (LIB)	0,24	0,27	0,32	0,36	—		
Participation (PART)	0,25	0,38	0,38	0,47	0,27	—	
Sécurité (SEC)	0,44	0,52	0,47	0,29	0,17	0,31	—

Eléments de validité

Le QVE est avant tout un instrument destiné à deux fins: décrire des caractéristiques personnelles et déceler certains comportements susceptibles de s'y rattacher. C'est pourquoi, par référence aux notions usuellement admises en psychométrie, c'est sa validité de contenu et sa validité externe qu'il importe d'établir.

1. *Validité de contenu*. Les étapes d'élaboration décrites tout au long de ce chapitre mettent en évidence les précautions prises pour assurer la validité de contenu du QVE. D'abord la définition opérationnelle du terme «valeur» délimite avec précison l'objet de mesure du questionnaire: il s'agit de modalités d'être et d'agir désirables en vue d'atteindre un but dans un secteur d'activité donné. Un examen attentif des énoncés du QVE permet en ce sens de constater que chacun d'eux commence d'ailleurs par un verbe évoquant clairement un mode d'être, une façon d'avoir ou une manière de faire. Le choix des termes utilisés pour la formulation de chaque énoncé s'étant toujours fait par référence à la définition opérationnelle du départ est sans

doute la garantie la plus sûre du lien étroit entre chaque énoncé et l'objectif de mesure visé initialement.

Un autre aspect important de la validité de contenu du questionnaire réside dans le choix des principales dimensions valorisables en éducation. La définition opérationnelle de même que la technique de mesure utilisée ont d'abord permis d'éliminer le niveau le plus général d'appréhension des valeurs de sorte que c'est au plan instrumental, pour employer la terminologie de Rokeach (1973), que se situe la cible de mesure. Par ailleurs, la validité des dimensions choisies est assurée de deux façons différentes: en premier lieu, elles correspondent aux objectifs les plus explicites du système d'éducation québécois; en second lieu, elles s'inspirent directement de dimensions analogues ayant déjà fait l'objet de mesure dans des contextes autres que celui de l'éducation.

Par ailleurs, la confirmation par des juges indépendants et non expérimentés des regroupements d'items dans chaque catégorie s'est certes avérée centrale dans l'établissement de la validité de contenu du QVE. Souvent négligée par maints auteurs d'instruments de mesure semblables au QVE, cette démarche simple mais pourtant révélatrice a permis, semble-t-il, de vérifier au niveau du sens commun la plausibilité et le bien-fondé des dimensions à mesurer.

Enfin des analyses fouillées et répétées en termes d'homogénéité des items — qu'il s'agisse de corrélations bisériales ou de corrélations r de Pearson — sont venues apporter un support quantitatif aux choix de contenus effectués antérieurement. Tous ces éléments contribuent à mettre en évidence la *représentativité* des items du QVE par rapport au trait mesuré (valeurs). Par ailleurs, la *suffisance* est assurée par la consistance interne. Autrement dit, même si les éléments qui les composent sont sujets à des variations quantitatives, les échelles sont quand même stables du point de vue qualitatif.

2. *Validité externe*. Des deux types de validité externe généralement reconnus, soit la validité de pronostic et la validité concomitante (Guédon, 1976), c'est cette dernière qui s'avère la plus importante dans le cas du QVE. En effet, aux fins du présent ouvrage, il n'est pas requis d'avoir un instrument susceptible de bien prédire un comportement éventuel comme on le fait dans une optique de sélection de candidats à un emploi par exemple. Le but visé est plutôt d'expliciter les liens de concomitance à un moment donné entre les valeurs et d'autres variables propres aux sujets examinés.

En plus de certaines recherches citées au Chapitre V, on trouvera au Chapitre VI des résultats de nature à illustrer de manière convaincante que le QVE sert à marquer, entre divers groupes de sujets, des différences interprétables à la lumière des données déjà accumulées dans le contexte de la

psychologie des valeurs. De façon corollaire, il arrive aussi qu'à l'aide du QVE l'on puisse reproduire entre des groupes des absences de différences conformes soit à des hypothèses de recherche, soit à des résultats connus par ailleurs.

Suite au travail de Corbeil (1979), un document récent (Perron, Caouette et Boulard, 1981) illustre bien ces deux aspects complémentaires de la validité concomitante du QVE. Dans le contexte d'une recherche sur le pluralisme en éducation, des parents dont l'enfant fréquente une école élémentaire alternative ou traditionnelle ont été comparés à l'aide du QVE. Trois hypothèses ont alors été confirmées: 1) Les parents des deux groupes ne se distinguent pas par l'importance qu'ils accordent à la RÉALISATION qui, en principe, devrait être la valeur première de toute forme d'école. 2) Cependant, ceux de l'école alternative valorisent davantage le RISQUE, la LIBERTÉ et la PARTICIPATION que ceux de l'école traditionnelle alors que l'inverse est vrai dans le cas du STATUT, du CLIMAT et de la SÉCURITÉ. 3) Enfin, pour supporter l'hypothèse d'une généralisation de la pédagogie de ces deux types d'école, on n'a observé aucune différence de valeurs en fonction de la localisation géographique des deux écoles alternatives non plus que des deux écoles traditionnelles.

Une façon d'établir la validité concomitante d'un instrument consiste à le mettre en corrélation avec d'autres instruments semblables ou dissemblables en vue d'obtenir des corrélations positives dans le premier cas et négatives dans le second. Vu l'inexistence, à notre connaissance, d'autres instruments de mesure des valeurs d'éducation, cette tâche n'a pu être réalisée jusqu'à présent. Cependant, à l'occasion de quelques recherches récentes (Corbeil, 1979; Perron, 1981; Perron, *sous presse*; Perron, Caouette et Boulard, 1981), le QVE fut utilisé en même temps qu'une version française (*Education: échelle d'attitudes*, Perron, 1980b*) du *Education: Scale VII* de Kerlinger (1969). Cet instrument composé de trente (30) items mesure deux facteurs d'attitudes quant à l'éducation: le PROGRESSISME et le TRADITIONNALISME. On trouvera au Tableau 17 les corrélations entre les deux instruments telles qu'obtenues avec quatre groupes de sujets différents.

Les corrélations apparaissant au Tableau 17 sont, pour la plupart, significatives et d'envergure modérée. Cela se comprend du fait que les deux instruments se rapportent à l'éducation mais, en même temps, mesurent, des concepts différents. Par ailleurs, ces résultats sont logiquement consistants. D'abord, on remarque que le climat, le risque, la liberté et la participa-

---

* *D'abord traduit en 1977 et utilisé par Corbeil (1979), la version 1980 comporte des modifications mineures au niveau du vocabulaire; sa présentation matérielle a aussi été modifiée.*

Tableau 17. Corrélations (r de Pearson) entre les échelles du QVE et celles du *Éducation: échelle d'attitudes* (P = Progressisme, T = Traditionnalisme) pour quatre groupes de sujets

Échelle	Québécois						Français	
	Parents (N = 112)		Secondaire public (N = 373)		Secondaire privé (N = 575)		Lycée (N = 239)	
	P	T	P	T	P	T	P	T
Réalisation	0,32***	0,07	0,30***	0,27***	0,22***	0,23***	0,24***	0,23***
Statut	−0,18*	0,58***	0,12**	0,27***	0,13***	0,15***	0,02	0,44***
Climat	0,30***	0,07	0,26***	0,27***	0,21***	0,10**	0,34***	0,20***
Sécurité	−0,27**	0,61***	0,20***	0,38***	0,11**	0,25***	0,08	0,46***
Risque	0,54***	−0,16	0,31***	0,13**	0,18***	0,08*	0,24***	0,00
Liberté	0,64***	−0,48***	0,32***	0,00	0,30***	−0,05	0,20***	−0,07
Participation	0,57***	−0,32***	0,29***	0,25***	0,26***	0,02	0,40***	−0,15**

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

tion sont toujours en relation plus étroite avec le progressisme qu'avec le traditionnalisme avec lequel leur relation est parfois non significative et parfois négative. En revanche, le statut et la sécurité sont davantage associés au traditionnalisme qu'au progressisme. Ensuite, la force discriminative du lien entre les valeurs et les attitudes par rapport à l'éducation suit la progression Secondaire, Lycée, Parents et s'avère donc proportionnelle au degré de maturité des sujets, ce qui s'inscrit dans la ligne des travaux connus sur la différenciation progressive des systèmes de valeurs et d'attitudes.

Le QVE comme instrument de recherche interculturelle

Les valeurs, on le comprendra, tiennent une place importante dans le domaine de la psychologie interculturelle (Triandis *et al.*, 1972; Feather, 1975, 1980; Zavalloni, 1980). Deux recherches faites à l'aide du QVE ont eu pour but de vérifier les qualités métrologiques de l'instrument auprès d'étudiants de cultures autres que québécoise.

Dans le premier cas (Marocco, 1977; Perron et Marocco, 1979), une traduction portugaise du QVE a été administrée à 298 étudiants brésiliens qui furent comparés à 292 étudiants québécois (Tableau 1) de niveaux scolaires semblables. Les résultats montrent que l'homogénéité des items de même que la consistance des échelles, bien que légèrement plus faibles pour la version portugaise, sont toutes deux très satisfaisantes. Par ailleurs, les intercorrélations des échelles sont pratiquement de même ordre pour les deux versions du questionnaire. Marocco (1977) suggère que des changements dans la traduction de certains items seraient de nature à améliorer la version portugaise.

Dans le second cas (Perron, *sous presse*), le QVE fut administré à un échantillon de 548 étudiants des classes de 5e, 4e, 3e, seconde et terminale de la région d'Aix-en-Provence et de Marseille.* Leurs résultats furent comparés à ceux de 2442 étudiants québécois des niveaux secondaire et collégial. Les données de cette recherche nous ont amené à conclure à une très grande ressemblance des qualités métrologiques de l'instrument pour ces deux groupes de sujets et ce, tant du point de vue de l'homogénéité des items que de la consistance interne et de l'interrelation des échelles.

* *Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention de l'Université de Montréal (CAFIR) et à une bourse de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada alors que l'auteur était en congé sabbatique. Nous tenons à remercier de sa collaboration le Professeur Michel Gilly, directeur du centre de recherches en psychologie de l'éducation de l'université d'Aix-en-Provence; les ressources humaines et matérielles qu'il a mises à notre disposition ont rendu possible la réalisation de cette recherche.*

Dans un cas comme dans l'autre, des analyses restent à faire en vue de vérifier la stabilité factorielle du QVE telle qu'établie auprès de ces divers échantillons.

Enfin, il va de soi qu'il s'imposera prochainement de procéder à la traduction anglaise de l'instrument afin d'entreprendre, comme l'a fait St-Onge (1979) avec le QVT, des recherches impliquant des étudiants canadiens anglophones du Québec et des autres provinces canadiennes.

Chapitre V

Corrélats des valeurs

Dans la poursuite de l'objectif de relier les valeurs d'éducation mesurées par le QVE à un ensemble de caractéristiques des étudiants du secondaire et du collégial, il reste à considérer les résultats des recherches sur les corrélats des valeurs.

TROIS CATÉGORIES DE CORRÉLATS

Les recherches sur les valeurs, sont souvent de nature corrélative au sens où elles ont pour but de différencier en termes de valeurs des groupes de sujets ayant des caractéristiques distinctives par ailleurs. Or, les variables de sujets étudiées en tant que corrélats des valeurs nous semblent se regrouper autour de trois grandes catégories.

La première réunit diverses préférences que les étudiants expriment, par exemple, en rapport avec la profession qu'ils envisagent, les loisirs qu'ils pratiquent ou les matières scolaires qui les attirent prioritairement. De façon habituelle, sur la base d'un principe de classification éprouvé, les professions, loisirs ou matières préférés sont ramenés à une taxonomie qui permet d'assigner les sujets à des groupes à la fois homogènes et distincts les uns des autres.

La deuxième catégorie de corrélats des valeurs renferme deux variables qui servent souvent de base à des études d'effets d'interaction avec d'autres variables de sujets: il s'agit du sexe et de l'âge ou encore l'année d'étude dans le cas d'étudiants. Le sexe est une variable fondée sur des différences biologiques auxquelles se greffent généralement des apprentissages de rôles sociaux qualifiés comme masculins et féminins. Par ailleurs, l'âge (ou l'année d'étude) sert à marquer la progression de l'individu dans le temps et se rattache au processus général de maturation, en même temps qu'au taux de rendement de l'étudiant.

Le troisième type de corrélats des valeurs réfère à des variables de nature économique, sociale ou géographique. Le niveau socio-économique

des parents, la provenance géographique et la concentration de population caractéristique du lieu de résidence sont des exemples de ce genre de variables.

Ces trois catégories de corrélats sont donc de nature différente: la première est psychologique, la seconde bio-sociale et la troisième socio-géographique. En ce sens, il y a lieu de leur attribuer des rôles distincts dans l'étude des valeurs d'éducation. En effet, en tant que conceptions normalisées de ce qu'un individu considère comme désirable en vue de sa réalisation, les valeurs servent d'appui aux choix qui marquent le développement de manière cruciale et décisive. Dès lors, on est à même de s'attendre à ce qu'elles soient d'autant plus opérantes que la personne jouit d'une plus grande emprise sur les facteurs qui conditionnent ses choix. Dans une telle perspective, les trois catégories de corrélats déjà évoquées s'avèrent nettement distinctes l'une de l'autre.

Les variables socio-géographiques ont probablement une concordance moins directe que les deux autres séries de corrélats avec les choix auxquels font face les étudiants du secondaire et du collégial. D'abord, pour ces derniers, il s'agit de déterminants situés hors de leur champ d'attribution et de responsabilité du fait qu'ils n'ont aucun recours personnel sur la profession choisie par leur père ou leur mère, non plus que sur la région qu'ils habitent. D'un autre côté, il serait étonnant que des disparités régionales coïncident avec des variations dans les valeurs d'éducation étant donné que, du point de vue de son contenu et de son encadrement, l'enseignement secondaire et collégial est relativement standardisé à la grandeur du Québec. Par ailleurs, si le niveau socio-professionnel des parents avait un lien avec les valeurs d'éducation des enfants, ce n'est pas au niveau secondaire ou collégial qu'on aurait nécessairement le plus de chances de l'observer. En effet, à l'adolescence, les pairs ayant une plus grande influence sur les valeurs que les parents (Munns, 1972), il ne serait pas facile d'attribuer à la condition socio-économique de ces derniers des différences dans les valeurs d'éducation de leurs enfants. Le développement de l'autonomie au cours de l'adolescence de même que la rupture graduelle avec le milieu familial justifieraient d'ailleurs une telle assertion. On peut encore penser que s'il en est une, comme certains auteurs le soutiennent (Rodman, 1963; Rousson, 1966, 1967; Gariépy, 1976; Lavigne, 1978), la sélection en fonction du niveau socio-économique s'opère à la fin du cours élémentaire et au début du cours secondaire. Ainsi, vers la fin du cours secondaire et au niveau collégial *a fortiori*, on assiste peut-être à un aplanissement des différences de valeurs d'éducation entre des groupes d'étudiants d'un même calibre de rendement mais provenant de strates socio-économiques distinctes. Enfin, on serait porté à croire que, du point de vue des valeurs d'éducation, le facteur socio-économique distinguerait davantage les étudiants fréquentant respectivement le secteur d'enseignement privé et public (Lelièvre, 1976) que les étudiants du secteur public les uns par rapport aux autres. En bref, pour ces

diverses raisons, nous sommes enclin à prétendre que le lien entre les corrélats socio-géographiques et les valeurs d'éducation pourrait être ténu et, à la limite, peut-être même inexistant.

Pour ce qui est du sexe et de l'âge ou de l'année d'étude, ils n'offrent pas non plus beaucoup d'emprise à l'individu, du moins du strict point de vue du bagage génétique ou de celui de la maturation. Cependant, si l'on s'en remet aux apprentissages ou aux renforcements sociaux qui sont reliés à chacune de ces deux variables de sujets, il devient indiqué de penser qu'elles puissent rendre compte de différences importantes dans les valeurs d'éducation des étudiants du secondaire et du collégial. En effet, même si le caractère mixte des institutions d'enseignement public a pu atténuer, et ce dès le niveau élémentaire, des différences autrefois marquées dans l'éducation des garçons et des filles, il n'en reste pas moins que l'école ne saurait réduire à rien les apprentissages différenciés de rôles qu'un grand nombre d'institutions, la famille y compris, assignent encore avec ténacité à l'un et à l'autre sexe. Il en est de même du rendement associé à la progression d'une année à une autre tant au niveau secondaire que collégial. Fondée essentiellement sur la réussite et la compétition, la promotion scolaire se trouve du fait même enracinée dans deux valeurs qui elles-mêmes se voient quotidiennement renforcées dans le contexte nord-américain. Donc, à cause des apprentissages et des renforcements sociaux qui les caractérisent, il est logique — les recherches qui seront passées en revue plus loin serviront de support additionnel — de s'attendre à ce que des différences de sexe et d'année d'étude ou d'âge chronologique trouvent une correspondance dans des variations de valeurs d'éducation.

Enfin, les préférences des étudiants pour diverses professions, concentrations d'étude, matières scolaires et activités de loisir représentent sans doute l'ensemble de corrélats dont les variations devraient le plus se répercuter sur les valeurs d'éducation. Ces variables désignent en effet autant de réalités qui, pour l'immédiat ou pour un avenir rapproché, invitent l'étudiant à faire une série de choix tout au long de ses études secondaires et collégiales. Il s'agit donc pour lui d'un ensemble de possibles à sa portée. Sa tâche consiste à les évaluer, à les expériencier et à en éliminer certains pour retenir ceux qui lui apparaîtront comme prometteurs en vue de sa propre réalisation. C'est pourquoi il ne serait pas étonnant de constater que les réalités évoquées par ces variables soient celles qui mettent le plus en branle les processus de délibération et, par le fait même, le système de valeurs.

Cette idée d'une hiérarchie dans la force du lien entre les valeurs d'éducation et diverses catégories de corrélats fut un des axes centraux autour duquel se sont articulées les préoccupations de recherche qui trouvent ici leur aboutissement. Avec l'éclaircissement de la notion même de valeur et la mise au point d'une instrumentation appropriée, elle est partie intégrante de notre dispositif d'investigation et en constitue l'aspect structu-

ral. Autrement dit, elle représente l'hypothèse de fond à mettre à l'épreuve dans une entreprise de description des représentations axiologiques qu'ont de l'éducation les étudiants des niveaux secondaire et collégial de notre système d'enseignement public. En vue d'étoffer en contenu une telle intuition, il importe maintenant de retracer des résultats d'études ayant précisément porté sur les corrélats des valeurs et d'en dégager les principales conclusions.

VALEURS ET PRÉFÉRENCES

Les préférences retenues aux fins de nos analyses touchent des aspects divers de l'ensemble des choix qui préoccupent l'étudiant du secondaire et du collégial. Il s'agit de la profession envisagée, du secteur d'étude, de la matière scolaire la plus intéressante et de la principale activité de loisir. Étant donné la structure du système d'enseignement public au Québec, on est à même de constater que les préférences pour trois de ces objets — la profession, la matière scolaire et le loisir — peuvent être relevées chez les étudiants des deux niveaux, secondaire et collégial, tandis que celles qui ont trait au secteur d'étude — orientation générale ou professionnelle — et à la concentration d'étude — santé, sciences, sciences humaines, administration, arts et lettres — ne s'appliquent qu'aux sujets du niveau collégial. Par ailleurs, une de ces catégories de préférences — la profession envisagée — est un futurible à plus ou moins long terme selon l'année d'étude alors que les quatres autres se greffent à un vécu immédiat. Quant à la représentativité de ces préférences par rapport à l'ensemble des choix qui marquent le cheminement de l'étudiant au cours de sa formation secondaire et collégiale, elle est relativement étendue au sens où elle tient compte de l'orientation vocationnelle, académique et para-académique des sujets examinés. Il est toutefois à remarquer que l'orientation interpersonnelle (type d'amis, rapports d'intimité, relations de l'étudiant avec ses parents, ses professeurs, la direction de l'institution qu'il fréquente, etc...), l'orientation idéologique et politique et l'orientation religieuse n'ont pas été retenues dans le cadre de notre travail. Bien qu'il s'agisse d'orientations importantes dans la vie des étudiants, des impératifs de réalisation pratique de l'expérimentation ne nous ont pas permis de les prendre en ligne de compte à cette étape de nos recherches. Il serait évidemment intéressant de les considérer comme variables dans des études ultérieures.

Valeurs et profession préférée

Comme en témoigne une abondante littérature, le lien entre les valeurs et le choix d'une profession est bien établi. Ce n'est pas notre intention de revoir ici toutes les recherches qui aboutissent à cette conclusion. On en trouve des synthèses dans les écrits de Dukes (1955), de Rosenberg (1957), de Zytowski (1970), de Dupont (1971), de Super (1973), de Descombes (1980) et de Bujold (1980).

En revanche, il nous semble nécessaire, comme nous l'avons fait dans le cas des valeurs, de ramener la notion de choix d'une profession à des dimensions opérationnelles et proportionnées aux objectifs poursuivis par la présente recherche. Étant donné que les sujets examinés ne sont pas encore engagés dans une profession, il est du même coup exclu de définir le choix de celle-ci par le fait de détenir un emploi particulier. En conséquence, il s'impose de situer l'investigation au niveau de l'intérêt consacré à une profession donnée. Celui-ci se présente généralement suivant quatre formes différentes (Super, 1964; Dupont *et al.*, 1979). Il peut être *exprimé* de façon verbale ou écrite, *inventorié* à l'aide d'un instrument approprié, *testé* par le biais, par exemple, d'épreuves d'aptitudes ou, enfin, *manifesté* par un engagement de la personne dans des activités reliées à la profession envisagée. C'est la première de ces quatre formes d'intérêts qui sera retenue aux fins de la présente recherche. Il s'agit d'une simple information prélevée auprès du sujet qui doit indiquer le plus précisément possible la profession de son choix.

Une fois ce renseignement acquis, il est nécessaire de classifier les réponses selon un système de catégories homogènes et discriminatives: on peut adopter un système basé sur des critères socio-économiques (Blishen, 1967, Blishen et McRoberts, 1976) ou qui tient compte simultanément des champs d'activité professionnelle et des niveaux de spécialisation (Roe, 1957) ou encore un système qui s'inspire d'une typologie fondée à la fois sur des traits personnels et sur un ensemble de caractéristiques des environnements occupationnels (Holland, 1962). C'est sur ce dernier système que notre choix s'est porté, principalement parce que l'auteur définit en partie ses types en termes de valeurs et aussi parce qu'il s'agit d'une typologie dont la puissance de discrimination et de prédiction s'avère satisfaisante (Frantz et Walsh, 1972; Nafziger *et al.*, 1974; Gottfredson et Holland, 1975; William, 1976) même lorsque les types sont établis sur la base des intérêts *exprimés* (Whitney, 1969; Gade et Soliah, 1975).

Si, en procédant comme l'a fait Dubé-Bernier (1979), l'on retient surtout les éléments qui se rapportent aux compétences, aux valeurs et aux intérêts, il est possible de décrire brièvement de la façon suivante les six types de personnalité définis par Holland (1962):

1. *Type réaliste*: compétences manuelles; certaines difficultés à s'exprimer, à communiquer; valorise les réalités concrètes et tangibles: pouvoir, argent, statut; ses opinions sont plutôt conventionnelles et le changement radical n'a pas d'attrait pour lui.

2. *Type investigateur*: intéressé par la solution de problèmes, il accorde de l'importance à ce qui est scientifique; attiré par les défis, il évite les situations trop structurées; attitudes et valeurs non conventionnelles.

3. *Type artistique*: compétences artistiques par opposition à compétences administratives ou secrétariales; valorise l'esthétisme, l'expression

personnelle, l'indépendance et l'originalité; évite les tâches et les situations trop structurées.

4. *Type social*: compétences interpersonnelles; moins apte pour les tâches manuelles ou intellectuelles, il valorise les activités et problèmes sociaux ou éthiques; leader et populaire, il aime être au centre des activités.

5. *Type entreprenant*: compétences de leader et de persuasion interpersonnelle; évite les sciences et valorise le politique, l'économique, le pouvoir, le rang social et l'aisance matérielle.

6. *Type conventionnel*: compétences pour les tâches administratives, comptables et secrétariales; s'écarte du domaine artistique; valorise l'économique et le commercial; évite les postes de commande et les situations non structurées pour se tourner vers les activités bien organisées.

En plus de définir ces six types de personnalité, il est important de les distinguer les uns des autres. La matrice de leurs intercorrélations que Holland (1973) représente sous forme d'un hexagone (Figure 2) démontre bien que certains d'entre eux sont apparentés (e.g. *entreprenant* et *conventionnel*) alors que d'autres ne sont rattachés que par un faible lien (e.g. *artistique* et *conventionnel*). Sur cette même base d'intercorrélations, Holland (1973) propose de regrouper les six types en ce que Dubé-Bernier désigne comme deux métatypes: dans le premier l'on retrouve les types *investigateur*, *artistique* et *social* et dans le deuxième les types *réaliste*, *entreprenant* et *conventionnel*. Toutefois, en conclusion de son étude, Dubé-Bernier (1979) soutient qu'un regroupement des six types en trois métatypes rendrait mieux compte des différences de valeurs entre les individus. L'auteur propose alors les trois catégories suivantes: *réaliste* et *conventionnel*; *investigateur* et *entreprenant*; *artistique* et *social*.

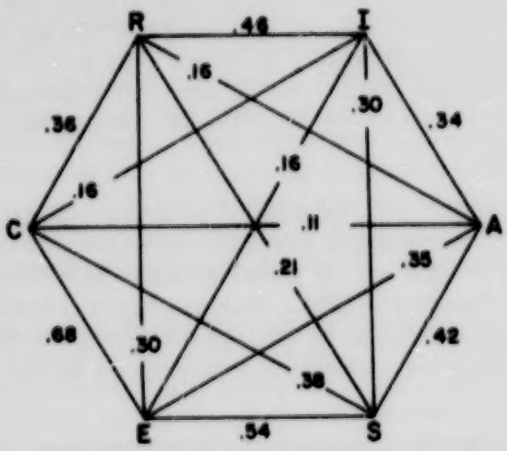


Figure 2. Modèle hexagonal représentant les types de personnalité et leurs intercorrélations (d'après Holland, 1973, p. 23).

Étant donné le caractère modérément exclusif des types les uns par rapport aux autres et la possibilité de les regrouper en métatypes par ailleurs, est-il raisonnable de penser qu'ils aient le pouvoir de distinguer les étudiants selon leurs valeurs, et de façon encore plus particulière, selon leurs valeurs d'éducation? Les résultats de certains travaux permettent de répondre affirmativement à ces deux questions. D'une part, les types sont en relation significative avec les valeurs générales (*life values*) de même qu'avec les valeurs de travail (*work values*) (Williams, 1972; Smart, 1976; Cournoyer, 1978). L'envergure de cette relation n'est toutefois pas aussi grande que celle qui caractérise le lien des types avec les intérêts inventoriés (Perron, Bourguignon, Boulard, 1979)*. Cet état de choses semble attribuable au fait que Holland a expressément défini ses types à partir des intérêts et des habiletés, ses références aux valeurs n'étant qu'occasionnelles. D'autre part, comme l'a démontré Dubé-Bernier (1979), les types sont aussi en rapport avec les valeurs d'éducation, et ce, de manière plus évidente chez les étudiants du niveau collégial que chez ceux du niveau secondaire.

Valeurs et champ d'étude

Si, en tant que variable de sujet, la profession d'élection traduit l'intérêt *exprimé* par l'étudiant, le champ ou la concentration d'étude désigne son intérêt *manisfesté*. Il n'est plus question ici d'un futurible plus ou moins éloigné mais bien d'un choix appuyé sur un engagement réel et immédiat dans un profil d'études. Il est à noter que dans le système d'éducation québécois, cette variable ne s'applique qu'aux étudiants de niveau collégial et qu'elle reflète un double choix. D'une part, l'étudiant doit opter pour l'une ou l'autre de deux voies d'éducation collégiale: la première, dite *générale*, d'une durée minimale de deux ans, est en principe non terminale et donne accès à des études universitaires; la seconde, dite *professionnelle*, qui s'étend sur une période minimale de trois ans, est en principe terminale et conduit à des emplois de technicien spécialisé. D'autre part, au sein de chacune de ces deux voies, le candidat choisit encore une *concentration* d'étude. Cinq domaines s'offrent alors à lui: santé, sciences, sciences humaines, administration, arts/lettres.

La structuration de l'éducation collégiale en concentrations ou champs d'étude est une pratique courante et elle a servi de corrélat dans plusieurs recherches portant sur les caractéristiques psychologiques des étudiants. Bereiter et Freedman (1962), dans un chapitre précisément consacré aux différences personnelles en fonction des champs d'étude au collège, font ressortir que même si les distinctions observées en termes d'attitudes sont

* *Perron, J., Bourguignon, J., Boulard, R. Personality types in relation to vocational interests and work values: a contribution to Holland's theory. Document inédit, Département de psychologie, Université de Montréal, 1979.*

moins spectaculaires que celles qui ont trait à l'intelligence, elles n'en demeurent pas moins intéressantes à étudier. En effet, sur des dimensions comme le libéralisme et le conservatisme, les étudiants de diverses concentrations ne s'ordonnent pas du tout comme ils le font dans le cas de l'intelligence générale. Feather (1975) souligne qu'à quelques reprises il a trouvé des différences de valeurs, autant terminales qu'instrumentales, entre les étudiants de divers champs d'étude. Kazanas et Morrison (1977) en arrivent aussi à des conclusions semblables bien qu'à l'aide d'un instrument différent du *Value Survey*. En milieu québécois, Lallemand (1978) a mis en évidence des liens significatifs entre les concentrations d'étude et les valeurs d'éducation. Ses résultats indiquent que des septs échelles du *Questionnaire de Valeurs d'Éducation*, cinq (statut, réalisation, risque, liberté et sécurité) contribuent à marquer des différences entre les sujets.

Il ressort généralement de ces études que les principales différences observées se situent souvent entre les étudiants du domaine des sciences et ceux de la sphère des arts et des humanités de sorte que de tels résultats viennent supporter la thèse de Snow (1959, 1964), appuyée par Feldman et Newcomb (1969), à l'effet que l'éducation collégiale contribue à renforcer sinon à polariser la distinction entre la culture scientifique et la culture humaniste. Tout en reconnaissant cette interprétation, Thistlethwaite (1969, 1973) la nuance en faisant ressortir que d'autres sources d'influence que le fait d'être exposé à un champ d'étude concourent à cristalliser une telle dichotomie. Ses résultats l'amènent à penser que les différences observées sont probablement déjà installées au niveau secondaire et que des événements extérieurs à l'éducation collégiale comme telle contribuent aussi à les accentuer.

Pour ce qui est d'une différenciation possible des valeurs en fonction de la voie de formation (générale vs professionnelle), étant donné qu'il s'agit d'une particularité du système québécois d'éducation collégiale, il est nécessaire de s'en rapporter à une étude réalisée au Québec par Lallemand (1978) et qui montre que les étudiants du secteur général et du secteur professionnel n'accordent pas la même importance au statut alors que des effets d'interaction de la concentration et du secteur d'étude se manifestent aux échelles climat et participation et mettent en évidence des différences de valeurs entre certaines concentrations des secteurs général et professionnel.

En résumé, il nous semble que suffisamment de travaux en arrivent à la conclusion qu'à des différences de champs d'étude correspondent des différences de valeurs pour qu'il soit justifié de retenir cette variable de sujets aux fins de la présente étude. Étant donné par ailleurs qu'en termes de niveau d'intérêt (*manifesté* vs *exprimé*) le champ d'étude se distingue de la profession d'élection, on sera en mesure de vérifier si ces deux corrélats présentent des liens distincts avec les valeurs d'éducation.

Valeurs et matière scolaire préférée

Du fait que le champ d'étude spécialisé dont il vient d'être question n'existe pas au niveau de la formation secondaire, il nous est apparu souhaitable de lui substituer, pour les sujets de ce niveau, une variable qui peut lui être apparentée, c'est-à-dire la matière scolaire que l'étudiant dit préférer. Ce faisant, notre objectif consiste surtout à rechercher des différences de valeurs entre étudiants ayant des préférences pour les matières à contenu scientifique, d'une part, et humaniste, d'autre part. Il s'agit en définitive d'une tentative en vue de vérifier une intuition de Thistlethwaite (1973) à l'effet que la différence entre les deux sous-cultures se manifeste déjà au niveau secondaire. Évidemment, on ne saurait prêter à cette variable autant de validité qu'à la profession envisagée ou au champ d'étude du fait que l'intérêt pour une matière scolaire, en plus de représenter un objet restreint de préférence, est sans doute soumis à de plus grandes fluctuations surtout chez des étudiants dont l'âge varie de 14 à 16 ans.

Valeurs et loisir préféré

Le loisir remplit une portion appréciable de la vie des étudiants et ceux-ci, par surcroît, lui confèrent un rang élevé dans la hiérarchie des activités qui à leurs yeux sont importantes. Il ne serait pas facile, et ce n'est d'ailleurs pas notre intention, de caractériser les sujets de la présente recherche par la fréquence réelle de leur pratique du loisir, par la configuration d'activités auxquelles ils s'adonnent ou encore par l'environnement dans lequel se déroulent ces activités. Il est connu qu'un pourcentage élevé du temps consacré au loisir s'applique à des activités qui prennent place en dehors du contexte scolaire: la famille, la communauté, les associations de toutes sortes encadrent ou organisent effectivement une fraction importante du temps libre des étudiants. Les établissements d'éducation publique, en plus d'avoir à leur programme un minimum de contenus para-académiques, sont généralement bien pourvus en équipement sportif et en ateliers de production socio-culturelle. De ce fait, ils contribuent aussi à structurer le temps dévolu aux loisirs. En définitive, même si le loisir n'a pas avec la vie de l'école des liens aussi directs et aussi étroits que le choix d'une profession ou d'un champ d'étude, il représente une modalité d'expression assez fréquemment utilisée et suffisamment diversifiée pour qu'on en tienne compte comme corrélat des valeurs d'éducation. Il est en effet plausible que la pratique assidue d'activités de loisir mette un étudiant en rapport avec des environnements physiques et interpersonnels qui façonnent ses modes de penser, d'être et d'agir et trouve un prolongement dans une valorisation d'aspects particuliers de l'éducation.

L'opérationnalisation de cette variable qu'est le loisir préféré repose en partie sur le recours à un système qui permette de classifier les activités de loisir dans des catégories homogènes et discriminatives. Des études (Charette-Théoret, 1975; Cuerrier, 1977; Lachapelle-Lemay, 1978) réali-

sées sous la direction de G. Ouellet* ont montré que la classification mise au point par celui-ci en tenant compte des travaux de Dumazedier (1962), Dumazedier et Ripert (1966) et de Gagnon (1969) s'avérait très efficace pour distinguer les individus les uns des autres sur la base de leur activité de loisir préférée de même qu'à rattacher leurs activités de loisir à leurs valeurs. On retrouve cette classification** dans un récent article (Ouellet et Perron, 1979) qui met en évidence qu'à quatre échelles sur cinq du *Questionnaire de Valeurs de Loisir (QVL)* les étudiants qui préfèrent des activités de loisir distinctes accusent aussi des différences de valeurs psychologiquement interprétables. Par leur contenu les cinq échelles du QVL s'apparentent à cinq des échelles du QVE. Il est donc possible qu'à des loisirs préférés différents correspondent aussi des valeurs d'éducation différentes. Enfin, par analogie avec l'idée de culture scientifique et de culture humaniste évoquée à l'occasion de la discussion sur les champs d'étude, la recherche de Ouellet et Perron (1979) laisse clairement voir que la division des activités de loisirs qui trouve le plus d'écho en termes de différences de valeurs est celle qui oppose les sports aux arts et à la culture.

Résumé.

En plus d'avoir à répondre à des exigences de rendement scolaire, l'étudiant des niveaux secondaire et collégial est confronté à une série de choix directement reliés à son orientation académique, para-académique et professionnelle. Parmi les nombreuses modalités d'investigation de ces choix nous avons retenu celle qui vraisemblablement s'avère la plus simple et qui situe l'information recueillie au niveau de l'intérêt exprimé en rapport avec une profession, un champ d'étude, une matière scolaire ou un loisir en particulier. L'existence d'un lien de concomitance probable de ces préférences avec des valeurs que les étudiants recherchent dans l'éducation représente une hypothèse à vérifier. Pour y arriver, il nous est apparu nécessaire d'établir le bien-fondé des catégories selon lesquelles il est possible de classifier les divers ensembles de préférences exprimées par les sujets. Sans entrer dans les détails au plan des résultats obtenus, nous avons évoqué, pour chacun des corrélats à l'étude, des recherches ayant déjà démontré leurs liens avec les valeurs, qu'elles soient générales ou caractéristiques du travail ou de l'éducation. Au terme de cette démarche, il importe de souligner, au niveau méthodologique, la portée et la limite des décisions prises.

En premier lieu, le fait de choisir les préférences comme point d'entrée sur l'orientation professionnelle, académique et para-académique des

---

* *Un de nos collaborateurs immédiats au moment où la recherche rapportée ici s'est effectuée.*

** *Elle est basée sur cinq catégories: 1. Sport (général), 2. Sport d'équipe, 3. Sport individuel, 4. Plein air, 5. Arts et culture.*

étudiants nous place à un seuil minimum de probabilité de vérification de l'hypothèse de départ. En effet, même si la simple préférence exprimée pour une activité de loisir, une profession ou un champ d'étude constitue un renseignement valide et fiable, il n'en demeure pas moins qu'elle représente une estimation frustre et grossière de choix en réalité complexes et nuancés. On peut cependant prétendre, que si malgré ce handicap il est possible de vérifier l'hypothèse énoncée, elle s'avérera *a fortiori* encore mieux fondée lorsque mise à l'épreuve avec des moyens plus raffinés. Autrement dit, étant donné notre choix d'examiner un grand nombre de sujets (plus de 2 000) et notre objectif de prendre une fraction aussi restreinte que possible du temps scolaire des étudiants en vue de l'expérimentation (une période de cours), nous avons opté pour une erreur de type II en réduisant au minimum la précision et l'exhaustivité de la mesure des choix de nature professionnelle, académique et para-académique.

En deuxième lieu, il va de soi que les corrélats retenus aux fins de la présente étude se distinguent les uns des autres et sont redondants tout à la fois. Ainsi, la profession d'élection et la concentration choisie ne se ressemblent pas, du fait que la première est éventuelle alors que la seconde est actuelle; cependant, comme les concentrations sont relativement homogènes et destinent les candidats à des évantails spécifiques d'études universitaires ou de métiers spécialisés, il s'ensuit qu'elles ont un fort lien de contingence avec la profession envisagée. Il en va de même, pour les sujets du niveau secondaire, du rapport entre la profession envisagée et la matière scolaire préférée. Par contre, nous ne connaissons pas de recherche dont le but aurait été de caractériser les sujets de chaque type de personnalité ou de chaque concentration par le genre d'activité de loisir préférée. Il y aura donc lieu, au niveau de l'analyse des résultats, de prendre en compte l'envergure de la relation entre les corrélats qui se rapportent aux préférences.

Enfin, comme nous l'avons noté précédemment, les préférences analysées dans le cadre de la présente recherche ne représentent pas l'ensemble des orientations que peut prendre l'étudiant au cours de sa formation secondaire et collégiale. C'est là une limite dont il sera nécessaire de tenir compte, surtout lors de l'interprétation des résultats.

VALEURS, SEXE ET NIVEAU SCOLAIRE

Hormis celui des préférences, un deuxième ensemble de corrélats des valeurs retient notre attention: celui formé du sexe et du niveau scolaire. Des travaux récents (Dubé-Bernier, 1979; St-Onge, 1979) réalisés sous notre direction contiennent des évaluations exhaustives d'un ensemble d'études ayant eu pour objectif d'analyser les liens de ces deux variables avec les valeurs en général et avec les valeurs de travail, de loisir et d'éducation en particulier. Nous n'allons pas reprendre ici le détail de ces évaluations: il suf-

fira, pour le bénéfice du lecteur, d'en donner un aperçu général et d'en tirer les principales conclusions.

Valeurs et sexe

Étroitement reliées aux facteurs de motivation, les différences de valeurs entre hommes et femmes trouvent leur place et leur signification dans le contexte élargi de la psychologie différentielle des sexes (Maccoby, 1966; Piret, 1973; Maccoby et Jacklin, 1974; Lee et Stewart, 1976; Lips et Colwill, 1978). Elles ont d'ailleurs été étudiées à l'aide de multiples instruments de mesure.

Il y a déjà vingt-cinq ans, Dukes (1955), se basant sur des recherches effectuées entre 1931 et 1952, concluait à une vérification amplement établie du fait qu'au *Study of Values* les hommes accordent plus d'importance que les femmes aux valeurs *théoriques*, *économiques* et *politiques* tout en valorisant moins qu'elles les dimensions *esthétiques*, *religieuses* et *sociales*.

Des résultats plus récents avec le *Value Survey* (Feather, 1970, 1971, 1973; Williams, 1972; Rokeach, 1973; Feather et Collins, 1974; Raymond *et al.*, 1974; Beech et Schoeppe, 1974) démontrent tous que les hommes mettent plus l'accent que les femmes sur le rendement, les récompenses extérieures, l'ambition et le plaisir. C'est l'inverse en ce qui concerne la vie intérieure et affective et les relations amicales.

À un niveau de valorisation plus spécifique, des recherches ayant recours à divers instruments de mesure des valeurs de travail (Singer et Stefflre, 1954; Wagman, 1965; Burke, 1966; Dupont, 1967; Guédon, 1967; Saleh et Lalljee, 1969; Ace, Graen et Dawis, 1972; Manhardt, 1972; Hales et Fenner, 1973; Binette, 1974; Singer, 1974; Thomas, 1974; Schuler, 1975; Cournoyer, 1978; McCarrey, Edwards et Jones, 1977) en sont arrivées à des conclusions récemment synthétisées par St-Onge (1979). Il s'en dégage que, plus que les sujets de sexe féminin, ceux de sexe masculin valorisent dans le travail des aspects comme la sécurité, les bénéfices marginaux, le revenu, le prestige et le statut, le pouvoir, les responsabilités, le leadership, le risque et l'avancement. En contrepartie, les femmes accordent plus d'importance que les hommes à un travail centré sur les personnes et les rapports interpersonnels de même qu'au fait d'être utiles, serviables, aidantes et d'évoluer dans un entourage agréable et encourageant.

Sur le plan des valeurs d'éducation, les travaux de Piédalue (1973), Perron (1974b, 1975), Lelièvre (1976), Lallemand (1978) et Dubé-Bernier (1979) réalisés à l'aide du *Questionnaire de Valeurs d'Éducation* indiquent de façon soutenue que les étudiants valorisent le *Statut* et le *Risque* davantage que les étudiantes. C'est l'inverse dans le cas du *Climat*.

L'interprétation donnée aux différences de valeurs entre les hommes et les femmes est généralement formulée en termes d'apprentissage de rôles

et de stéréotypes sociaux et se situe dans la ligne de celles de Rosenkrantz *et al.*, (1968), Vogel *et al.*, (1970), Broverman *et al.*, (1972), Wesley et Wesley (1977) et Lips et Colwill (1978).

Valeurs et niveau scolaire

Il importe, avant d'aborder les liens possibles entre le niveau scolaire et les valeurs d'éducation, de définir ce corrélat en tenant compte de l'organisation du système d'enseignement public au Québec. En effet, le niveau scolaire est susceptible de désigner deux réalités distinctes: le *cycle d'enseignement* (secondaire ou collégial) et l'*année d'étude* (5 ans pour le cycle secondaire et 2 ou 3 ans pour le cycle collégial). Il va de soi que les deux cycles d'enseignement ne sont pas en discontinuité l'un par rapport à l'autre, le secondaire étant une préparation au collégial. Cependant, il s'agit de deux réseaux d'environnements éducatifs très différents au sein desquels les étudiants poursuivent des objectifs distincts. Au secondaire, l'année d'étude s'avère déterminante comme variable étant donné qu'on en compte cinq et que, par ailleurs, la formation est générale et ne donne lieu qu'à un évantail restreint de choix pour l'étudiant. Au collégial, la formation s'étale sur une plus courte période mais elle est, par contre, spécialisée et amène l'étudiant à choisir un secteur et une concentration d'étude bien définis. Ces disparités se répercutent au niveau des variables de sujets, certaines ne s'appliquant qu'à l'un ou l'autre des deux cycles d'enseignement. En conséquence, même si l'on peut entrevoir, globalement, une comparaison des valeurs des étudiants du secondaire et du collégial, il s'impose, lors d'analyses plus diversifiées, de traiter séparément les deux cycles. De cette façon, on ne tiendra pas compte de l'année d'étude au collégial alors qu'elle pourrait être prise comme variable au secondaire.

Analysons maintenant l'opportunité de retenir le *cycle d'enseignement* et l'*année d'étude* comme variables de sujets dans le contexte de la présente étude en considérant les recherches ayant porté sur le lien de ces corrélats avec les valeurs.

Les changements de valeurs au cours de l'adolescence et particulièrement en fonction de la scolarisation, ont fait l'objet de travaux nombreux et diversifiés. Certains portent sur des valeurs générales, d'autres sur des valeurs spécifiques; les étudiants examinés peuvent provenir du secondaire, du collégial ou des deux cycles; les comparaisons sont effectuées sur une base longitudinale ou par coupes transverses; la majorité des études que nous avons recensées sont américaines; quelques-unes ont été réalisées en milieu québécois; certaines sont récentes, d'autres datent de plus de vingt ans; enfin les résultats ont été recueillis à l'aide d'une quinzaine d'instruments de mesure différents et traités selon des techniques statistiques variées.

Face à autant de disparités, il est nécessaire de procéder à un examen systématique des résultats en vue d'en saisir la signification et la portée et,

conséquemment, de s'en inspirer directement ou indirectement dans la poursuite des objectifs de notre recherche. Le Tableau 18 présente un aménagement ordonné de plus d'une vingtaine de recherches ayant porté sur l'évolution des valeurs en fonction de l'année ou du cycle d'étude. Il en ressort que la plupart ont été réalisées avec des étudiants du secondaire ou ont eu pour but de comparer des candidats du secondaire et du collégial. On remarque aussi que la méthode par coupes transverses est un peu plus fréquemment utilisée que la méthode longitudinale et que les valeurs sont plus souvent mesurées à un niveau spécifique que général. En ce qui concerne particulièrement les résultats, il nous semble indiqué de les traiter selon les groupes de sujets qu'ils caractérisent.

1. Changements de valeurs au secondaire

Une première conclusion à tirer de la grande majorité des travaux effectués au niveau secondaire est que peu de changements surviennent à l'intérieur de ce cycle d'étude, et ce, sans égard à la méthode de recherche utilisée ou au degré de généralité des valeurs mesurées.

En second lieu, lorsque des changements se manifestent, ils se situent plus souvent à la périphérie qu'au centre du système de valeurs. Les contenus valorisés soumis à ces changements sont interpersonnels plutôt que personnels, instrumentaux plutôt que terminaux et, à un moindre degré de généralité, ils touchent le versant externe de la motivation: salaire, sécurité, statut, reconnaissance sociale, etc...

Troisièmement, on remarque une constante dans quelques recherches à l'effet que les changements ou les différences de valeurs observés ne seraient pas les mêmes pour les garçons et pour les filles.

Il est toutefois à noter que la très grande diversité des instruments utilisés de même que l'absence de duplication de l'une ou l'autre de ces recherches imposent de sérieuses réserves à toute généralisation des résultats rapportés au Tableau 18.

Tableau 18. Présentation synoptique de recherches relatives aux changements de valeurs en fonction du niveau de scolarité

Auteur(s)	Sujets	Instrument	Valeurs	Genre d'étude
Stein (1972)	Secondaire	Survey of Personal Values Survey of Interpersonal Values	Personnelles Interpersonnelles	Transversale Transversale
Résultats: Valeurs personnelles stables; valeurs interpersonnelles en changement.				
Beech et Schoeppe (1974)	Secondaire	Value Survey	Terminales Instrumentales	Transversale
Résultats: Garçons: presque toutes les terminales sont stables; la moitié des instrumentales changent. Filles: les deux tiers des valeurs tant terminales qu'instrumentales accusent des changements.				
Singer et Steffire (1954b)	Secondaire	Job Values and Desires	Travail	Transversale
Résultats: Garçons: valorisent plus que les filles les aspects extrinsèques et individuels du travail. Filles: valorisent plus que les garçons les aspects intrinsèques et sociaux du travail.				
Dipboye et Anderson (1959)	Secondaire	9 valeurs en rangs	Travail	Transversale
Résultats: Peu de différences entre les niveaux; plus de similarité dans les rangs selon la classe que selon le sexe.				
Hales et Fenner (1972)	Secondaire	Ohio Work Values Inventory	Travail	Transversale
Résultats: Différences à deux échelles sur dix; augmentation de l'altruisme et de la réalisation de soi avec les années.				
Lelièvre (1976)	Secondaire	Questionnaire de Valeurs d'Éducation	Éducation	Transversale
Résultats: Aucune différence entre des étudiants de secondaire III et secondaire V.				
Gribbons et Lohnes (1965, 1968)	Secondaire	Données d'entrevues	Travail	Longitudinale
Résultats: Changements significatifs dans la hiérarchie.				

Tableau 18. Présentation synoptique de recherches relatives aux changements de valeurs en fonction du niveau de scolarité (suite)

Auteur(s)	Sujets	Instrument	Valeurs	Genre d'étude
Thompson (1966)	Secondaire	Job Values Questionnaire	Travail	Longitudinale
Résultats: Peu de changements.				
Perrone (1967)	Secondaire	16 valeurs	Travail	Longitudinale
Résultats: Garçons: diminution de la valeur accordée au salaire, statut et prestige, sécurité, temps consacré à la famille; augmentation de la valeur accordée à l'utilisation des habiletés. Filles: diminution de la valeur accordée au salaire, temps consacré à la famille; augmentation de la valeur accordée à l'utilisation des habiletés, à l'aide à autrui et au leadership.				
Perrone (1973)	Secondaire	16 valeurs	Travail	Longitudinale
Résultats: La valeur accordée à la sécurité, à l'affiliation et à l'indépendance s'avère constante pendant le secondaire.				
Kapes et Strickler (1975)	Secondaire	Occupational Values Inventory	Travail	Longitudinale
Résultats: La distance entre les valeurs les plus importantes et les moins importantes s'agrandit sur une période de trois ans; la valeur accordée au salaire augmente.				
Jacob (1957)	Collégial		Générales	
Résultats: Une plus grande homogénéité et consistance des valeurs à la fin des quatre années d'études; les changements sont rarement soudains et tendent à se situer à la périphérie de la personnalité, affectant l'application plutôt que l'essence même des valeurs.				
Huntley (1965)	Collégial	Study of Values	Générales	Longitudinale
Résultats: Augmentation des scores aux échelles esthétique et politique et diminution aux échelles théorique, économique et religieuse.				
Huntley (1967)	Collégial	Study of Values	Générales	Longitudinale
Résultats: Accroissement de la valeur esthétique et diminution de la valeur religieuse.				

Tableau 18. Présentation synoptique de recherches relatives aux changements de valeurs en fonction du niveau de scolarité (suite)

Auteur(s)	Sujets	Instrument	Valeurs	Genre d'étude
Thompson (1968)	Collégial	Differential Values Inventory		Longitudinale
Résultats: Beaucoup plus de similitude que de changement dans les valeurs sur une période de quatre ans.				
Rokeach (1973)	Secondaire Collégial	Value Survey	Terminales Instrumentales	Transversale
Résultats: Valeurs terminales: diminution de l'esthétisme, de l'amitié, de la vie excitante, du plaisir, de la vie confortable, de la paix dans le monde, de la sécurité familiale; augmentation de l'accomplissement, de la sagesse, de l'amour, de l'égalité, du respect de soi. Valeurs instrumentales: diminution de poli, aimant, propre, capable, indulgent, serviable; augmentation de responsable, ambitieux, ouvert d'esprit, indépendant.				
Wagman (1965)	Secondaire Collégial	Job Values Questionnaire	Travail	Transversale
Résultats: Garçons: diminution de la valeur accordée à la sécurité et à l'indépendance; augmentation de la valeur accordée au leadership, au travail intéressant et à l'estime de soi. Filles: diminution de la valeur accordée à la sécurité et à l'indépendance; augmentation de la valeur accordée au travail intéressant.				
Dupont (1966)	Secondaire Collégial	Work Values Inventory (version française)	Travail	Transversale
Résultats: Garçons: diminution de la valeur accordée au salaire et à l'aide à autrui; augmentation de la valeur accordée à la stimulation intellectuelle, à la créativité, à la production et au leadership.				
Guédon (1966)	Secondaire Collégial	Work Values Inventory (version française)	Travail	Transversale
Résultats: Filles: diminution de la valeur accordée à la sécurité, au salaire, au prestige; augmentation de la valeur accordée à la créativité, à la stimulation intellectuelle.				

Tableau 18. Présentation synoptique de recherches relatives aux changements de valeurs en fonction du niveau de scolarité (suite)

Auteur(s)	Sujets	Instrument	Valeurs	Genre d'étude
Perron (1968)	Secondaire Collégial	Work Values Inventory (version française)	Travail	Transversale
Résultats: Garçons: diminution des valeurs extrinsèques et augmentation des valeurs intrinsèques.				
Piédalue (1973)	Secondaire Collégial	Questionnaire de Valeurs d'Éducation	Éducation	Transversale
Résultats: Diminution des scores aux échelles Statut, Climat et Sécurité; augmentation des scores à l'échelle Réalisation.				
Perron (1975)	Secondaire Collégial	Questionnaire de Valeurs d'Éducation	Éducation	Transversale
Résultats: Diminution des scores aux échelles Statut, Climat, Sécurité.				
Dubé-Bernier (1979)	Secondaire Collégial	Questionnaire de Valeurs d'Éducation	Éducation	Transversale
Résultats: Pour les sujets ayant des types de personnalité Investigateur, Artistique et Social les valeurs impressives de Statut, de Climat et de Sécurité diminuent du secondaire au collégial alors que les valeurs expressives de Liberté, de Risque et de Participation demeurent stables; aucun changement de valeurs n'est apparent pour les sujets ayant des types de personnalité Réaliste, Entreprenant et Conventionnel.				

2. Changements de valeurs au collégial

On aura remarqué que moins de recherches ont porté sur les changements de valeurs au collégial qu'au secondaire ou encore d'un niveau à l'autre. Néanmoins, ce qui se dégage de ces études, c'est que peu de changements de valeurs se produisent au niveau collégial et, lorsqu'ils se produisent, ils se situent à la périphérie du système de valeurs.

Ces données concordent avec celles que l'on connaît déjà à propos de la maturité vocationnelle: entre dix-sept et vingt ans, pour les jeunes qui poursuivent des études, ont assiste généralement à une consolidation des choix et des apprentissages qui s'accompagne d'une phase de spécification et de convergence dans la poursuite d'objectifs précis. Cela n'exclut pas que certains étudiants réussissent moins bien que la majorité la transition du secondaire au collégial et doivent procéder à des réajustements, voire même à des changements de choix de concentration. Comme l'a d'ailleurs remarqué Rosenberg (1957), les étudiants ont plus tendance à changer d'orientation pour conserver leurs valeurs que l'inverse. Comme le système d'éducation collégial le permet sans pénalisation, de telles adaptations n'ont pas sur l'individu le même impact que le fait d'avoir à se trouver un autre emploi ou de se voir refuser l'accès à des études supérieures.

Par ailleurs, la durée brève (2 ou 3 ans) des études collégiales dans le système d'éducation québécois est un facteur qui concourt à minimiser la possibilité de changements remarquables au plan des valeurs. On sait qu'à moins de modifications spectaculaires dans l'environnement celles-ci évoluent lentement et ont fonction d'assurer la stabilité des choix.

3. Changements de valeurs du secondaire au collégial

Les recherches qui mettent le plus en évidence les transformations dans le système de valeurs des étudiants sont celles qui portent sur la comparaison entre niveau secondaire et niveau collégial. Qu'elles soient américaines ou québécoises, qu'elles portent sur des valeurs générales ou des valeurs de travail ou d'éducation, les résultats de ces études sont à la fois consistants et convergents.

Il en ressort de façon claire que, du secondaire au collégial, l'étudiant accorde moins d'importance à des aspects externes de la valorisation. Par ailleurs, dans plusieurs cas, surtout lorsque les valeurs sont traitées une par une, on remarque même, du secondaire au collégial, une augmentation de l'importance dévolue aux aspects internes de la valorisation.

L'interprétation la plus fréquente que les auteurs donnent à ce genre de résultats se traduit en termes soit de l'évolution normale au cours de l'adolescence pour ce qui est des valeurs générales, soit de l'accroissement de la maturité vocationnelle lorsqu'il s'agit des valeurs de travail ou d'éducation. D'une manière comme de l'autre, on prête invariablement aux différences

enregistrées des significations positives de développement, d'affranchissement et d'intégration au niveau de la personnalité. C'est aussi dans ce contexte interprétatif que nous aborderons les résultats sur les valeurs d'éducation présentés au Chapitre VI.

VALEURS ET VARIABLES SOCIO-GÉOGRAPHIQUES

Les trois variables de sujets que l'on qualifie de socio-géographiques sont le niveau occupationnel du père, le travail de la mère et la provenance géographique. On examinera pour chacune d'elles les résultats issus des recherches dont l'objectif était de les relier aux valeurs.

Valeurs et niveau occupationnel du père

Le thème général du lien entre les valeurs et les classes sociales revient souvent en sociologie et en psychologie. Des ouvrages classiques ont été consacrés à ce sujet (Centers, 1949; Bendix et Lipset, 1953). Plus récemment, Kohn (1977) a, à notre avis, bien cerné le phénomène en disant que: *«les membres de différentes classes sociales, du fait qu'ils jouissent (ou souffrent) de différentes conditions de vie, en viennent à voir le monde différemment — à développer différentes conceptions de la réalité sociale, différents espoirs, aspirations et peurs, différentes 'conceptions du désirable'».** (p. 7)

D'un point de vue plus spécifique, d'autres auteurs, comme le rapporte Combessie (1969), se sont intéressés aux relations possibles entre les conditions matérielles de vie des parents et l'éducation de leurs enfants. Dans un récent travail sur l'égalité des chances en éducation, Lévesque (1979) présente par ailleurs une analyse très bien documentée de ce phénomène en rapport avec l'accessibilité à l'éducation, le rendement scolaire, la motivation à réussir , le cheminement académique et les attentes vocationnelles.

Toutefois, faut-il le rappeler, nos préoccupations sont d'un autre ordre. Nous cherchons en effet à savoir si, pendant leurs études secondaires et collégiales — sont alors exclus ceux et celles qui n'y sont pas parvenus — les étudiants dont le niveau occupationnel du père est élevé, moyen ou faible ont des représentations axiologiques différentes de l'éducation. Il s'agit donc, dans l'optique des études sur les valeurs et les classes, d'une question plus restreinte que celles que se sont posées les auteurs ci-haut mentionnés.

Sur un plan théorique, notre préoccupation de base se rapproche de celle de Bengston (1975) qui se demande quelle est la relative importance de sources comme la famille, la génération, l'école et la société dans la détermination des orientations de valeurs chez les jeunes. Évidemment, notre étude est parcellaire par rapport à celle de cet auteur. Il n'en reste pas moins que le modèle conceptuel et la problématique présentés par Bengston représentent un référent approprié pour l'interprétation de nos résultats.

---

* *La traduction est de nous.*

Quelques recherches américaines ayant porté sur l'influence relative des parents et des pairs sur les projets d'étude des adolescents arrivent à des conclusions divergentes. Ainsi, alors que Herriot (1963) prétend que l'influence des pairs est plus forte que celle des parents, Simpson (1962) pense le contraire. Kandel et Lesser (1969), à l'occasion d'une étude mieux contrôlée que les deux précédentes, trouvent que les projets d'étude des étudiants du secondaire concordent plus avec ceux de leur mère qu'avec ceux de leur meilleur(e) ami(e) à l'école. Les auteurs ajoutent que: *«les projets que les parents formulent pour leurs enfants déterminent les projets d'études de l'enfant de façon plus importante et plus directe que le niveau socio-économique, même si les aspirations des parents peuvent être déterminées en grande partie par la position qu'ils détiennent dans la société»** (p. 221)

La dernière partie de cette conclusion rejoint d'ailleurs les avancés de Hyman (1953) et ceux de Kahl (1957) sur les liens entre les valeurs et les classes sociales.

En milieu québécois, à l'occasion de recherches portant directement sur les valeurs et le niveau occupationnel du père, il faut mentionner les résultats de Chevalier (1977) et de Lavigne (1978). Dans le premier cas, aucune différence n'est enregistrée dans la valeur accordée au risque dans le travail et ce, par des étudiants de secondaire V issus de trois niveaux socio-économiques différents. Dans le second, la valorisation du statut en éducation décroît systématiquement du secondaire III au secondaire V, mais de manière plus prononcée pour les élèves du niveau socio-économique faible que pour ceux des niveaux moyen et élevé.

Enfin, dans des mémoires de maîtrise en cours, effectués sous notre direction, autant en termes de valeurs d'éducation (Chénier, Raymond) qu'en termes d'attitudes par rapport à l'éducation (Hudon, Garneau), les résultats n'indiquent aucune différence significative selon trois niveaux socio-professionnels chez des étudiants d'une école polyvalente et d'un collège privé appariés sur cette variable.

En conclusion, force est de reconnaître l'existence des liens entre les classes sociales et les valeurs de même que l'incidence discriminante de celles-ci sur l'accès à l'éducation et le cheminement académique et professionnel. Toutefois, il n'y aurait pas lieu de prévoir qu'une fois installés aux niveaux secondaire et collégial les étudiants aient des représentations axiologiques distinctes de l'éducation en fonction du niveau occupationnel de leur père.

Valeurs et travail de la mère

Dans l'abondante littérature sur la femme et le travail, l'aspect qui retient ici notre attention est celui du genre de travail de la mère et de ses

* *La traduction est de nous.*

répercussions sur le développement et l'éducation des enfants. Si l'on s'arrête aux ouvrages (Nye et Hoffman, 1963; Yudkin et Holme 1963; Hoffman et Nye, 1974) et aux revues de littérature (Siegel et Haas, 1963; Hoffman, 1974) les plus souvent cités, on constate qu'il s'agit d'un sujet bien documenté et étudié sous plusieurs angles.

La perspective qui nous intéresse plus particulièrement est celle du lien entre le type de travail de la mère et les valeurs de l'enfant en regard de l'éducation. Nos recherches bibliographiques nous amènent à conclure qu'aucune étude n'a spécifiquement porté sur cette question. Cependant, des travaux sur un thème analogue, comme celui des aspirations, méritent d'être signalés.

Banducci (1967) rapporte une recherche auprès de quelque 3 000 étudiants du secondaire, destinée à étudier les liens entre leurs aspirations et attentes face à l'éducation et le genre de travail de leur mère, compte tenu du niveau socio-économique de celle-ci. L'auteur observe que les étudiants dont la mère travaille à l'extérieur du foyer (sur une base rémunérée de 40 heures ou plus) sont plus enclins que les autres à vouloir compléter des études collégiales et à s'attendre d'atteindre un tel objectif. Cette relation s'avère fondée, indépendamment du niveau socio-économique avec une exception au plus haut niveau, c'est-à-dire pour les étudiants dont le père est professionnel. Marini (1978) explique cette exception du fait qu'à l'intérieur de ce niveau élevé ce sont les étudiants dont le père a le revenu le moins élevé qui diffèrent des autres. Cependant, elle-même par après (Marini, 1972, 1974) n'a trouvé aucun effet du genre de travail de la mère sur les aspirations et les attentes face à l'éducation d'étudiants et d'étudiantes du secondaire.

Il semble par ailleurs que les mères qui ont un emploi à l'extérieur du foyer ont un rôle de modèle particulièrement par rapport aux filles. Celles-ci, en effet, s'attendent davantage que les filles dont la mère est au foyer, à travailler une fois devenues mères elles-mêmes (Banducci, 1967), ou bien sont davantage orientées vers une carrière (Almquist et Angrist, 1971) ou bien aspirent davantage à des carrières moins traditionnellement choisies par des femmes (Tangri, 1972).

Enfin, à l'occasion d'une recherche réalisée auprès d'étudiants québécois anglophones de trois écoles secondaires de Montréal, Gold et Andres (1978) trouvent que ceux dont la mère travaille à l'extérieur sont mieux ajustés et ont une perception moins stéréotypée des rôles masculins et féminins que ceux dont la mère est au foyer. Le genre de travail de la mère ne s'accompagne pas de différences dans le rendement scolaire de ces étudiants.

Les résultats de ces quelques recherches nous portent à penser que, dans l'ensemble, le type de travail de la mère a peu d'effet sur les aspirations et attentes générales des étudiants face à l'éducation. En conséquence, au niveau encore plus spécifique des valeurs d'éducation, il serait contre-

indiqué de s'attendre à des variations significatives en fonction de cette variable de sujets.

Valeurs et région

Un des objectifs de tout système public d'éducation secondaire et collégial consiste à assurer une formation dont la nature et la qualité soient indépendantes des disparités régionales. C'est le genre d'avancé que nous tenterons de vérifier en formulant une hypothèse de non différence de valeurs d'éducation en fonction de la provenance géographique des étudiants. La recherche de Bourcier Gendron (1975), à l'aide du QVT, renforce une telle hypothèse dans le cas des valeurs de travail d'étudiants provenant de la ville, de la banlieue et de la campagne. Dupont (1977), à l'aide du même instrument, ne trouve pas non plus de différences entre les valeurs de travail d'étudiants de la région de Montréal et de l'Abitibi, si ce n'est que ces derniers accordent une plus grande importance à la réalisation dans le travail. Une telle différence nous apparaît imputable à l'écart dans l'éventail du marché du travail entre les deux régions étudiées.

Résumé.

Si l'on se fie aux travaux en rapport avec les trois variables sociogéographiques à l'étude dans la présente recherche, il n'apparaît pas indiqué de penser qu'elles auront un lien significatif avec les valeurs d'éducation des étudiants du secondaire et du collégial. Dans le cas du niveau occupationnel du père, bien que cette variable soit en rapport avec les valeurs, et avec la possibilité d'accès aux études supérieures, c'est la nature particulière de l'échantillon de sujets visés qui, avant tout, incite à prévoir une absence de relation avec les valeurs d'éducation. Pour ce qui est du genre de travail de la mère, les résultats escomptés en termes de valeurs d'éducation s'inspirent du peu de relation entre cette variable et les aspirations et attentes des étudiants en rapport avec l'éducation. Enfin, le même raisonnement s'applique à la variable qui distingue les sujets selon leur appartenance à l'une ou l'autre des trois régions géographiques étudiées.

Chapitre VI

Expérimentation et résultats

EXPÉRIMENTATION

Étapes préliminaires

La première phase de l'expérimentation a consisté à préparer des documents expliquant les buts de la recherche et ses modalités, documents qui ont servi d'information pour les autorités de chaque institution afin d'obtenir la permission d'administrer les questionnaires aux étudiants pendant une période de cours. Au niveau secondaire, les ententes ont été conclues avec la Commission des Écoles Catholiques de Montréal, la Commission des Écoles Catholiques de Québec et la direction des diverses Commissions Scolaires Régionales dont l'une ou l'autre des polyvalentes faisait partie de l'échantillon visé. Au niveau collégial, c'est avec la direction de chaque Collège d'Enseignement Général et Professionnel que les accords furent pris.

Aucune de nos demandes n'a été refusée et la collaboration de tous les milieux s'est avérée excellente. Nous voulons remercier toutes les personnes qui nous ont gracieusement offert leur collaboration.

La préparation, l'envoi, la réception et l'inspection du matériel d'expérimentation ont été assurés par le Dr R.M. Dupont, alors membre de notre équipe de recherche.

En vue de standardiser les procédures d'examen, des documents ont été écrits à l'intention des examinateurs. Pour la région de Montréal, ceux-ci étaient des étudiants en psychologie. Dans les autres régions du Québec, nous avons bénéficié de l'aide des conseillers d'orientation et psychologues rattachés aux diverses maisons d'enseignement où s'est déroulée l'expérimentation.*

* *Nous désirons remercier vivement tous ces collaborateurs pour l'excellente qualité de leur travail.*

Administration des instruments de mesure

Même si le présent ouvrage se limite aux valeurs d'éducation il est utile de mentionner que, dans le cadre de l'ensemble du projet de recherche, trois groupes distincts de sujets ont répondu au QVE, au QVT ou au QVL. L'administration de chaque instrument s'est faite pendant une période régulière d'enseignement. Le professeur était invité à demeurer en classe pendant l'expérimentation afin que les élèves puissent compter sur la présence d'une personne familière. Presque tous les professeurs ont accédé à cette invitation et ont même aidé l'examinateur dans sa tâche.

Les sujets sont informés du but de la recherche et l'examinateur leur indique qu'ils ont été choisis pour représenter les étudiants de leur région et de leur niveau d'étude. Étant assurés de la confidentialité de leurs réponses, les sujets s'identifient par leurs nom et prénom. Une telle condition permet de retracer les sujets à des fins d'études longitudinales, sans pour autant affecter la nature des réponses. En effet, si l'on s'en remet aux conclusions de Feather (1973b), le fait de s'identifier ou de répondre de façon anonyme n'entraîne que très peu de conséquences sur la qualité des réponses du sujet.

Au fur et à mesure que les sujets s'acquittent de leur tâche, l'examinateur recueille des feuilles de réponse et les rassemble en trois piles distinctes afin de départir les sujets en trois tiers suivant le temps qu'ils ont mis à répondre. Comme on a pu le voir au Chapitre IV, cette façon de faire a permis, approximativement va sans dire, d'évaluer l'effet du temps de réponse sur la consistance interne des échelles du QVE. Enfin, pour chaque groupe, l'examinateur produit un bref rapport à l'aide d'un formulaire prévu à cet effet. L'expérimentation s'est déroulée sur une période de deux ans et a été complétée au milieu de l'année 1976.

Traitement des données

Les données ainsi recueillies sont acheminées au laboratoire de recherche, codifiées pour ce qui est de la partie de renseignements écrits, transposées sur cartes perforées et prêtes pour les traitements informatisés. Au sein de l'équipe de recherche, ces tâches ont été exécutées sous la direction du Dr G. Ouellet.

SUJETS

Une expérimentation de ce genre exige, de la part des chercheurs, de prendre plusieurs décisions relatives au choix des sujets. Nous avons résolu, aux fins de cette recherche, de retenir comme sujets des étudiants québécois, francophones, inscrits au secteur public d'enseignement secondaire et collégial. De plus, au niveau secondaire, les étudiants examinés proviennent de ce qui était alors désigné comme la «voie régulière» de la formation générale.

Une fois ces premiers jalons posés, il restait à définir la manière de constituer l'échantillon. Nous avons d'abord renoncé à la technique strictement aléatoire, surtout pour éviter d'imposer aux écoles et collèges dont nous sollicitions déjà la collaboration, une liste pré-établie d'étudiants à examiner. Notre objectif étant d'abord d'atteindre, pour les deux niveaux d'éducation, des sujets de l'ensemble du Québec, nous avons travaillé sur la base de neuf régions administratives qui, en fin de compte, furent ramenées à trois grandes régions géographiques: 1) Montréal et ses environs, 2) Québec (comprenant les régions administratives de Québec, de Trois-Rivières et des Cantons de l'Est) et 3) le reste de la province (comprenant les régions adminstratives du Bas Saint-Laurent et de la Gaspésie, du Saguenay-Lac Saint-Jean, de l'Outaouais, du Nord-Ouest et de la Côte Nord). Les proportions visées en regard de ces trois grandes régions étaient respectivement de 50%, 30% et 20%. Conformément aux statistiques descriptives de la population étudiante, nous avons ensuite voulu atteindre un pourcentage un peu plus élevé de filles que de garçons de même qu'un nombre plus grand d'étudiants du secondaire que du collégial. Les données du Tableau 19 montrent jusqu'à quel point ces objectifs ont été atteints.

Au *niveau secondaire* les effectifs par régions sont respectivement de 59,9% (Montréal), de 24,4% (Québec) et de 15,7% (Autre), la première région étant légèrement sur-représentée par rapport aux deux autres. Pour l'ensemble de ce niveau, les garçons comptent pour 45,5% et les filles pour 54,5%, ce qui correspond bien à l'objectif visé. On notera cependant que si ces proportions se retrouvent pour la région de Montréal, elles sont inversées pour celle de Québec alors que les garçons sont sous-représentés dans la région Autre.

Au *niveau collégial*, la région de Montréal est représentée de façon plutôt exacte (55,0%) tandis que celle de Québec (40,6%) est gonflée de 10% et la région Autre (4,4%) est sous-représentée. Pour chacune de ces régions, les garçons et les filles sont en proportions semblables.

Enfin, l'échantillon comprend 62,6% d'étudiants du secondaire et 37,4% d'étudiants du collégial, ce qui rencontre l'objectif visé.

Les répercussions les plus importantes des écarts de représentation remarqués au sein de l'échantillon sont surtout en termes de normalisation de l'instrument de mesure. Il sera nécessaire, au moment d'entreprendre celle-ci, de procéder à une pondération qui rende beaucoup plus conformes à celles de la population les proportions de l'échantillon. Aux fins des analyses qui vont suivre, cet inconvénient est de moindre envergure. En effet, il s'avère plus important d'avoir des «groupes statistiques» minimalement valables (N = 30) que de compter sur un échantillon exactement représentatif de la population. C'est pourquoi aucune pondération ne sera apportée à celui-ci en vue de l'analyse des résulats.

Tableau 19. Fréquence et pourcentage selon la région, le niveau et le sexe des sujets ayant répondu au *Questionnaire de Valeurs d'Éducation* (N = 2442)

	Secondaire						Collégial						Total
	Garçons		Filles		Total		Garçons		Filles		Total		
Montréal	426	*46,5*	490	53,5	916	*64,6*	224	*44,6*	278	*55,4*	502	*35,4*	1418
	61,3		*58,8*		*59,9*		*52,6*		*57,1*		*55,0*		*58,0*
Québec	201	*53,9*	172	*46,1*	373	*50,1*	182	*49,1*	189	*50,9*	371	*49,9*	744
	28,9		*20,6*		*24,4*		*42,7*		*38,8*		*40,6*		*30,5*
Autre	68	*28,3*	172	*71,7*	240	*85,7*	20	*50,0*	20	*50,0*	40	*14,3*	280
	9,8		*20,6*		*15,7*		*4,7*		*4,1*		*4,4*		*11,5*
TOTAL	695	*45,5*	834	*54,5*	1529	*62,6*	426	*46,7*	487	*53,3*	913	*37,4*	2442

RÉSULTATS: ÉTUDE DES TYPES DE PERSONNALITÉ

Même si la majeure partie de ce travail porte sur les valeurs d'éducation, il s'avère néanmoins intéressant de considérer les relations possibles entre un ensemble de variables qui, elles, réfèrent à d'autres réalités.

Au moment de l'expérimentation, trois échantillons d'étudiants ont été constitués en vue d'étudier les valeurs de travail (N = 2744), les valeurs de loisir (N = 2492) et les valeurs d'éducation (N = 2442). En plus de répondre respectivement au QVT, au QVL et au QVE, ces quelque 8000 sujets ont aussi fourni un ensemble de renseignements qui leur sont communs: sexe, niveau scolaire, secteur et concentration au Cégep, matière scolaire préférée, loisir préféré, profession envisagée, profession du père, profession de la mère et provenance géographique.

On peut évidemment envisager diverses manières d'étudier les relations entre ces variables dites de sujets. Celle qui a retenu notre attention consiste à privilégier l'une d'entre elles — la *profession envisagée* — et à en analyser les variations en fonction de toutes les autres. Tel qu'expliqué au Chapitre V, la profession envisagée par l'étudiant est codifiée selon la typologie de Holland (1973), dans la mesure où elle est exprimée de façon assez claire et spécifique pour correspondre sans équivoque à l'un ou l'autre des six types: Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel. Par la suite, à l'aide de calculs simples (fréquences et pourcentages), il est possible de voir de quelle manière les garçons et les filles, par exemple, se répartissent en fonction des types de personnalité.

Les raisons qui ont présidé au choix d'un tel genre d'analyses sont de nature à la fois théorique et pratique. D'une part, la typologie de Holland (1973) a donné lieu, surtout aux États-Unis mais aussi au Canada et en Europe, à de nombreux travaux de recherche qui, pour la majorité, ont contribué à en confirmer le bien-fondé, même si certains autres ont servi à la criti-

quer ou à la mettre partiellement en doute. D'autre part, du fait que cette typologie est intégrée à un inventaire d'intérêts comme le *Strong-Campbell* (Campbell, 1977) ou encore à la classification canadienne des professions (Emploi et Immigration Canada, sans date), nombreux sont les praticiens de l'orientation scolaire et professionnelle qui y recourent dans le cadre d'interventions individuelles ou collectives. Il s'ensuit que l'avenir d'une portion appréciable d'étudiants québécois est envisagé sous cet angle. Sur la base de ces deux ordres de considérations, il nous a donc semblé pertinent de profiter de la masse de données mises à notre disposition pour justement tenter de préciser les liens entre les types de personnalité et les diverses variables suivantes: le sexe, le niveau scolaire, la matière scolaire préférée, la concentration, l'activité de loisir préférée, la profession du père et la profession de la mère.

Type de personnalité et sexe

La répartition des garçons et des filles en fonction des six types de personnalité s'avère fort différente. En fait, ce n'est que dans le cas du type artistique que les pourcentages sont semblables selon le sexe. Autrement, les garçons se retrouvent en proportion plus grande que les filles dans les types réaliste, investigateur et entreprenant alors que le pourcentage des filles est plus élevé pour les types social et conventionnel. Par voie de regroupement, l'on constate que plus de la moitié des garçons (58,1%) envisagent des professions correspondant aux types réaliste et investigateur tandis que plus de la moitié des filles (60,7%) s'orientent professionnellement vers les types social et conventionnel. Les données du Tableau 20, illustrées par la Figure 3, sont éloquentes quant à la disparité des aspirations professionnelles en fonction du sexe des étudiants et mettent en évidence l'influence toujours présente des stéréotypes sociaux sur les choix de carrière. Malgré certaines variations dans les pourcentages, elles recoupent généralement celles de Gottfredson *et al.* (1974) sur les aspirations professionnelles d'étudiants américains. En effet, dans les deux cas, les garçons ont surtout une orientation de type réaliste et investigateur tandis que les professions envisagées par les filles sont prioritairement de type social et conventionnel. Tenant compte de telles disparités selon le sexe, des auteurs comme Prediger et Hanson (1976) vont jusqu'à proposer que l'application de la théorie de Holland se fassent distinctement pour les garçons et pour les filles dans le but d'éviter des phénomènes de biais et de discrimination susceptibles de se produire surtout dans le cas des filles qui envisagent des professions typiquement masculines, et, vice versa, des garçons qui se destinent à des professions majoritairement exercées par des femmes.

Type de personnalité et niveau scolaire

Selon les données du Tableau 21, les proportions d'étudiants pour chacun des types de personnalité varient suivant leur niveau scolaire. Globa-

Tableau 20. Fréquence et pourcentage des types de personnalité selon le sexe des étudiants du secondaire et du collégial (N = 7292)

SEXE	TYPE DE PERSONNALITÉ												TOTAL
	Réaliste		Investigateur		Artistique		Social		Entreprenant		Conventionnel		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Garçons	866	25,5	1107	32,6	342	10,1	351	10,3	464	13,7	265	7,8	3395
Filles	135	3,5	684	17,6	401	10,3	1591	40,8	309	7,9	777	19,9	3897
TOTAL	1001	13,7	1791	24,6	743	10,2	1942	26,6	773	10,6	1042	14,3	7292

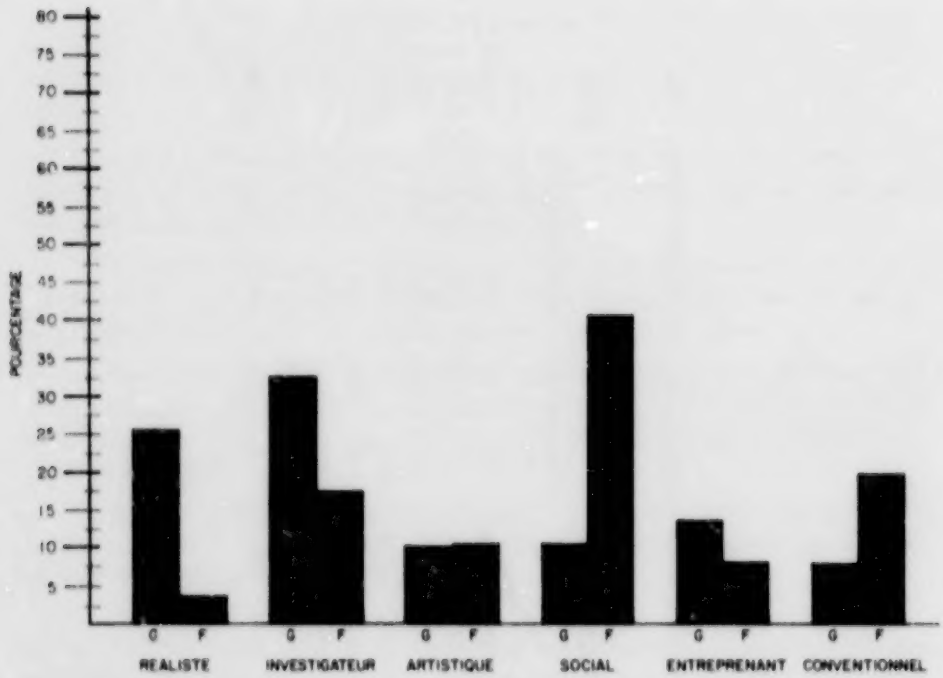


Figure 3. Histogrammes illustrant la proportion de garçons et de filles pour chacun des types de personnalité (N = 7292)

lement, le pourcentage des élèves du secondaire est plus élevé que celui des élèves du collégial pour les types réaliste (21% *vs* 6%) et conventionnel (19% *vs* 9%) alors que c'est le contraire dans le cas des types investigateur (21% *vs* 29%), social (22% *vs* 32%) et entreprenant (8% *vs* 14%). Pour ce qui est du type artistique, le pourcentage (10%) s'avère semblable pour les étudiants des deux niveaux.

Par ailleurs, tandis que les étudiants du collégial sont majoritairement (60,9%) concentrés dans deux types de personnalité (social et investigateur) ceux du secondaire s'étalent pour la plupart (82,1%) dans des proportions équivalentes sur quatre types de personnalité (investigateur, réaliste, social et conventionnel).

Pour avoir une image plus nuancée de la répartition dans les types de personnalité en fonction du niveau scolaire, on a aussi distingué les élèves du secondaire selon la classe (3, 4, 5) et ceux du collégial selon le secteur (professionnel et général). Comme l'illustre la Figure 4, les variations de pourcentage pour chacun des types de personnalité varient en fonction de ces distinctions.

Tableau 21. Fréquence et pourcentage des types de personnalité selon le niveau scolaire des étudiants (N = 7290)

NIVEAU	TYPE DE PERSONNALITÉ												TOTAL
	Réaliste		Investigateur		Artistique		Social		Entreprenant		Conventionnel		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Secondaire 3	345	24,3	294	20,7	126	8,9	289	20,4	67	4,7	298	21,0	1419
Secondaire 4	243	21,1	247	21,5	111	9,6	223	19,4	77	6,7	250	21,7	1151
Secondaire 5	195	15,8	249	20,2	141	11,4	308	24,9	158	12,8	184	14,9	1235
Secondaire	783	20,6	790	20,8	378	9,9	820	21,5	302	7,9	732	19,2	3805
Professionnel	143	8,4	385	22,5	113	6,6	674	39,4	214	12,5	181	10,6	1710
Général	74	4,2	615	34,6	252	14,2	448	25,2	256	14,4	130	7,3	1775
Collégial	217	6,2	1000	28,7	365	10,4	1122	32,2	470	13,5	311	8,9	3485
TOTAL	1000	13,7	1790	24,6	743	10,2	1942	26,6	772	10,6	1043	14,3	7290

Dans le cas du type réaliste, les pourcentages décroissent systématiquement du secondaire au collégial au point que celui du secondaire 3 (24,3%) est pratiquement six fois plus élevé que celui du Cegep général (4,2%).

Les étudiants du type investigateur sont en proportions sensiblement égales du secondaire 3 au Cegep professionnel alors que leur pourcentage s'accroît de façon marquée au Cegep général.

Les pourcentages sont relativement stables au secondaire pour ce qui est du type artistique; cette proportion connaît cependant une baisse au Cegep professionnel tandis qu'elle augmente au Cegep général.

Les proportions d'étudiants dans le type social sont un peu plus élevées au Cegep général et en secondaire 5 qu'elles ne le sont en secondaire 3 et 4; toutefois, c'est au Cegep professionnel qu'elles atteignent un sommet de presque 40%.

Plutôt faibles en secondaire 3 et 4, les pourcentages d'étudiants de type entreprenant augmentent et se stabilisent du secondaire 5 au Cegep, tant professionnel que général.

Enfin, l'évolution des proportions pour le type conventionnel ressemble à celle qui caractérise le type réaliste: se situant aux environs 20% en secondaire 3 et 4, elles chutent progressivement du secondaire 5 au Cegep général.

Type de personnalité et matière scolaire préférée

Dans le cas de la matière scolaire préférée, les analyses portent sur les réponses de 6952 sujets. Des absences de réponse, des réponses inclassifiables et des réponses marginales expliquent la diminution des effectifs pour l'étude de cette variable.

Il ressort du Tableau 22 et de la Figure 5 que des liens particuliers s'établissent entre la matière scolaire que les étudiants préfèrent et le type de personnalité auquel correspond la profession qu'ils envisagent.

Ainsi, 24,3% de ceux qui préfèrent l'éducation physique et 17,4% de ceux qui préfèrent les mathématiques, la physique ou les techniques se retrouvent dans le type réaliste.

Par ailleurs, près de la moitié des étudiants qui préfèrent la biologie (44,8%) et plus du tiers de ceux qui préfèrent les mathématiques, la physique ou les techniques (35,6%) se regroupent dans le type investigateur.

Près de 30% des étudiants ayant une préférence pour les arts et les lettres appartiennent aussi au type artistique.

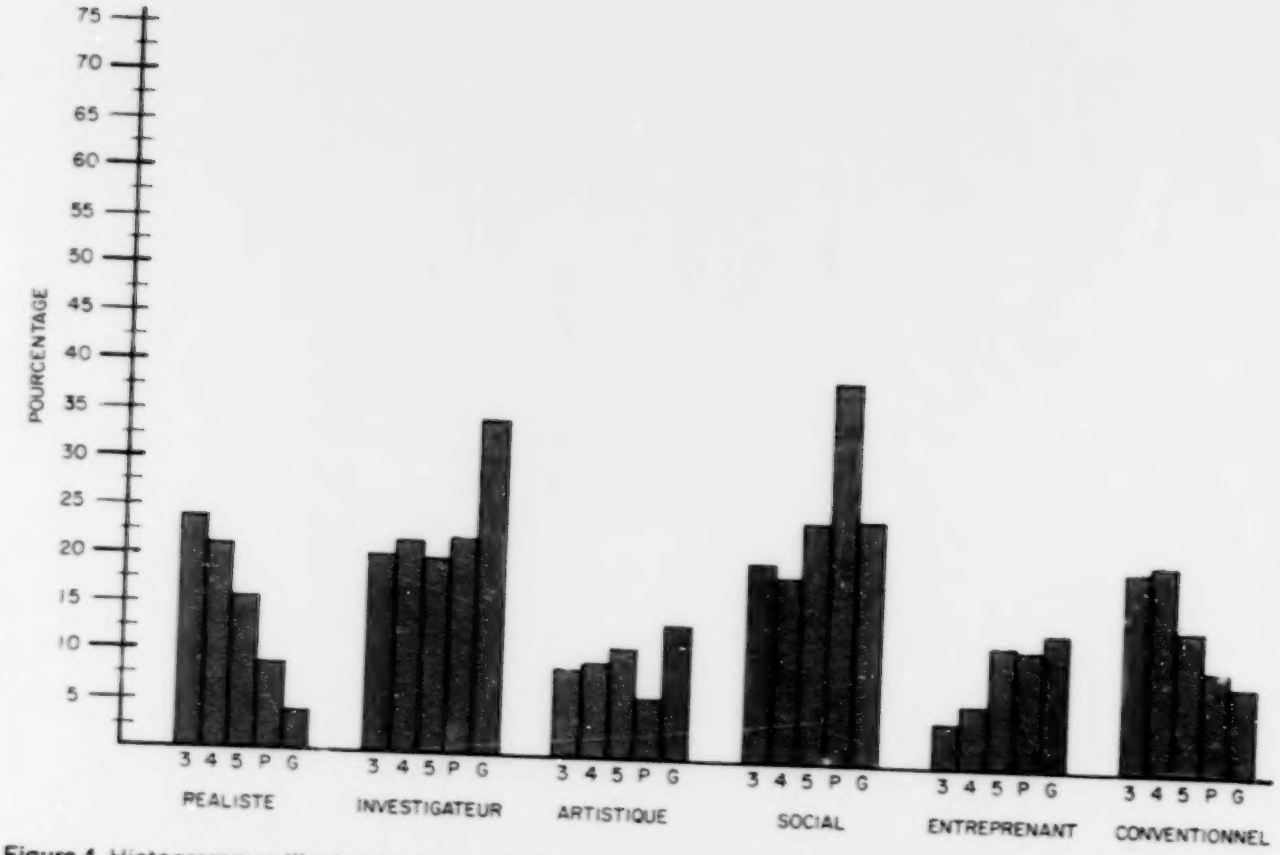


Figure 4. Histogrammes illustrant, pour chaque type de personnalité, les variations de pourcentages d'étudiants des niveaux secondaire et collégial (N = 7290). Légende: 3 = Secondaire 3; 4 = Secondaire 4; 5 = Secondaire 5; P = Cegep professionnel; G = Cegep général.

La deuxième moitié des étudiants préférant la biologie (42,8%) se retrouvent dans le type social en compagnie de 46,2% de ceux qui préfèrent les sciences humaines, de 30,6% de ceux qui préfèrent l'éducation physique et de 22,5% de ceux qui préfèrent les arts et les lettres.

Enfin, les étudiants qui préfèrent les sciences administratives sont réunis à 48,2% dans le type entreprenant et à 39,6% dans le type conventionnel.

L'ensemble de ces résultats fait voir que les types de personnalité sont en relation ordonnée et consistante avec les matières scolaires préférées. Par ailleurs, bien que pour chacun des types l'on retrouve une prédominance des étudiants qui préfèrent l'une ou l'autre matière scolaire, aucun d'eux n'est exclusif au sens où, dans chacun, se trouvent en proportions restreintes, va sans dire, des étudiants dont la préférence va à l'une ou l'autre des six catégories de matières scolaires. Il faut sans doute comprendre ces données à la lumière du fait que bon nombre des étudiants du secondaire en particulier, même s'ils mentionnent la profession qu'ils envisagent, se situent encore à un stade d'exploration. On ne saurait alors prétendre que leur choix de carrière soit définitif. L'analyse des liens entre le type de personnalité et la concentration choisie au Cégep viendra sans doute appuyer cette interprétation.

Type de personnalité et concentration

Comme en témoignent les résultats du Tableau 23, illustrés par la Figure 6, le type réaliste, le moins répandu au Cegep, ne regroupe pratiquement que des étudiants de sciences et techniques physiques.

Par ailleurs, 66,1% des étudiants de sciences et techniques physiques et 46,5% de ceux qui sont en sciences et techniques de la santé se retrouvent dans le type investigateur.

Quant au type artistique, il est presque complètement saturé par 80,4% des étudiants d'arts et lettres.

Le type social, pour sa part, recrute principalement 70,5% des étudiants de sciences et techniques humaines et 51,7% de ceux de sciences et techniques de la santé.

On remarque que le type entreprenant est surtout composé de 50,5% des étudiants de sciences et techniques administratives. En ce sens, il s'apparente au type conventionnel qui, lui aussi, se compose presque exclusivement de 36,2% des étudiants de cette même concentration.

Donc tel qu'attendu, les liens de concordance entre les concentrations et les types de personnalité s'avèrent beaucoup plus étroits que dans le cas des matières scolaires préférées. Par voie de regroupement des données du Tableau 23, on peut en effet noter que 98,2% des étudiants de sciences et techniques de la santé aspirent à des professions de type social et investiga-

Tableau 22. Fréquence et pourcentage des types de personnalité selon la matière préférée des étudiants du secondaire et du collégial (N = 6952)

MATIÈRE	TYPE DE PERSONNALITÉ												TOTAL
	Réaliste		Investigateur		Artistique		Social		Entreprenant		Conventionnel		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Biologie	32	3,6	404	44,8	20	2,2	386	42,8	13	1,4	46	5,1	901
Mathématiques Physique Technique	458	17,4	935	35,6	139	5,2	410	15,6	242	9,2	441	16,8	2625
Sc. Humaines	130	10,9	130	10,9	101	8,5	549	46,2	173	14,6	105	8,8	1188
Sc. Administratives	2	0,7	8	2,9	5	1,8	19	6,8	134	48,2	110	39,6	278
Arts-Lettres	192	13,1	147	10,0	421	28,7	330	22,5	134	9,1	242	16,5	1466
Éducation physique	120	24,3	90	18,2	30	6,1	151	30,6	42	8,5	61	12,3	494
TOTAL	934	13,4	1714	24,7	716	10,3	1845	26,5	738	10,6	1005	14,5	6952

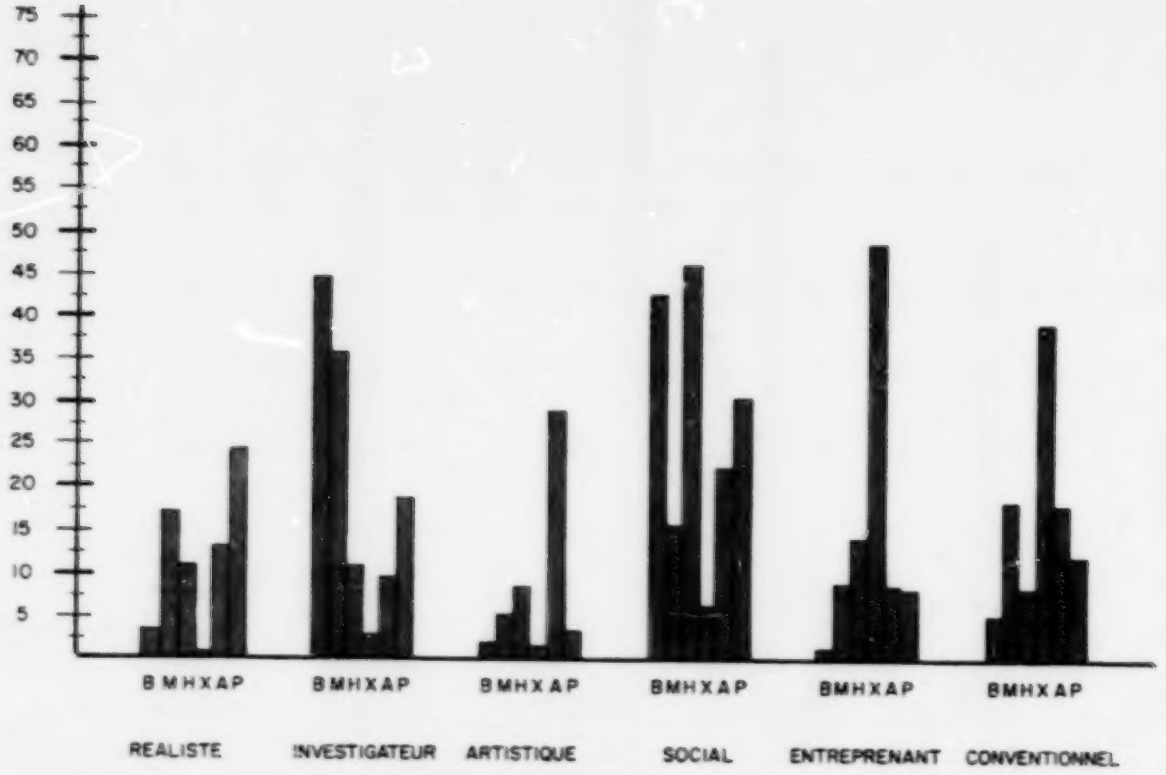


Figure 5. Histogrammes illustrant, pour chaque type de personnalité, les variations de pourcentages des étudiants des niveaux secondaire et collégial selon la matière scolaire préférée (N = 6952). Légende: B = Biologie; M = Mathématiques et sciences; H = Sciences humaines; X = Sciences administratives; A = Arts et lettres; P = Éducation physique.

Tableau 23. Fréquence et pourcentage des types de personnalité selon la concentration des étudiants du collégial (N = 3493)

CONCENTRATION	TYPE DE PERSONNALITÉ												TOTAL
	Réaliste		Investigateur		Artistique		Social		Entreprenant		Conventionnel		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Sciences et techniques de la santé	9	1,0	475	46,5	4	0,4	528	51,7	4	0,4	1	0,0	1021
Sciences et techniques physiques	149	23,0	429	66,1	44	6,8	15	2,3	9	1,3	3	0,5	649
Sciences et techniques humaines	43	5,9	43	5,9	36	4,9	514	70,5	64	8,8	29	4,0	729
Sciences et techniques administratives	12	1,6	53	6,9	18	2,3	19	2,5	387	50,5	278	36,2	767
Arts-Lettres	5	1,5	2	0,6	263	80,4	48	14,7	7	2,1	2	0,6	327
TOTAL	218	6,2	1002	28,7	365	10,4	1124	32,2	471	13,5	313	9,0	3493

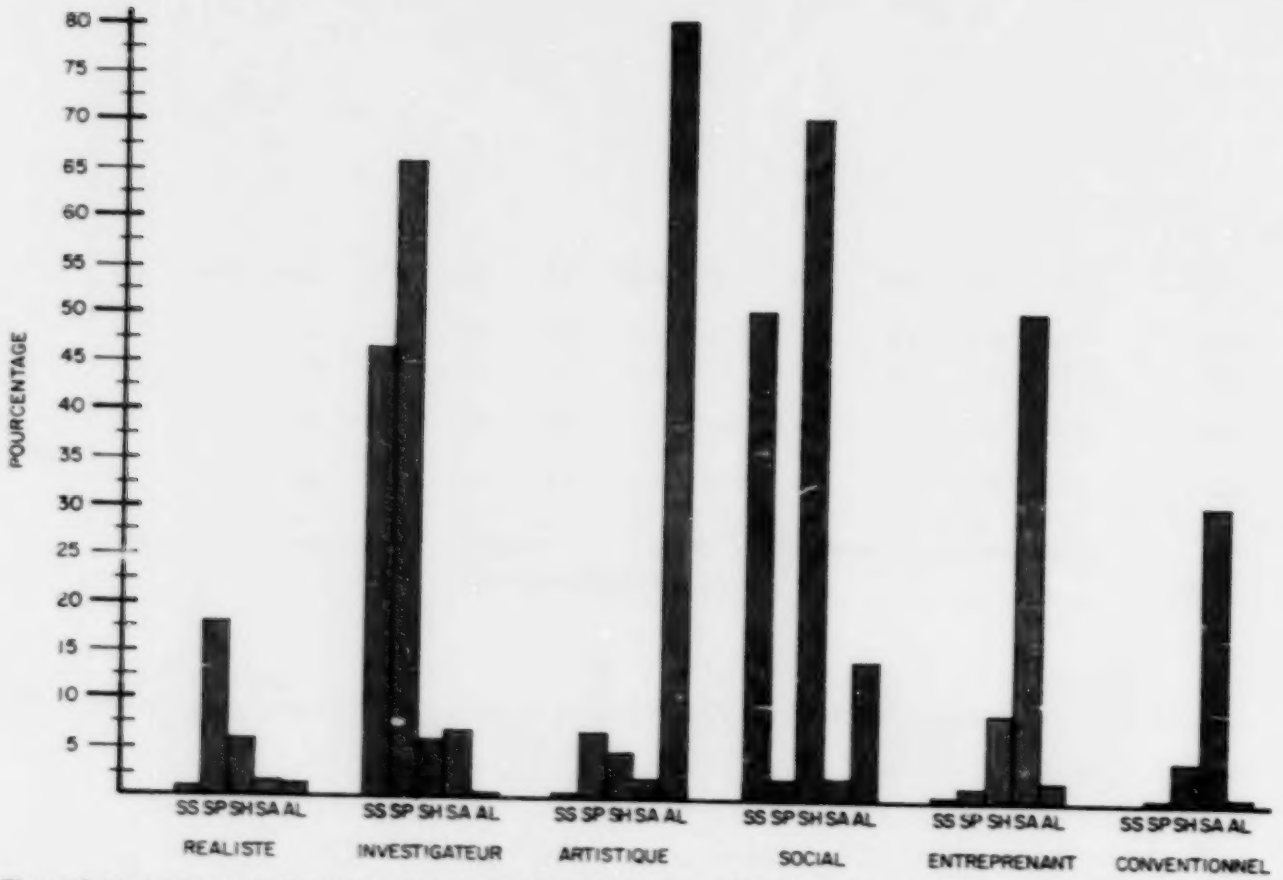


Figure 6. Histogrammes illustrant, pour chaque type de personnalité, les variations de pourcentages des étudiants du collégial selon la concentration (N = 3493). Légende: SS = Sciences et techniques de la santé; SP = Sciences et techniques physiques; SH = Sciences et techniques humaines; SA = Sciences et techniques administratives; AL = Arts et lettres.

Tableau 24. Fréquence et pourcentage des types de personnalité selon le loisir préféré des étudiants du secondaire et du collégial (N = 6201)

LOISIR	TYPE DE PERSONNALITÉ												TOTAL
	Réaliste		Investigateur		Artistique		Social		Entreprenant		Conventionnel		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Sport individuel	312	13,4	597	25,7	170	7,3	613	26,4	270	11,6	360	15,5	2322
Sport d'équipe	294	28,1	247	23,6	61	5,8	162	15,5	139	13,3	144	13,8	1047
Plein air	114	15,2	193	25,7	60	8,0	218	29,1	64	8,5	101	13,5	750
Socio-culturel	163	7,8	443	21,3	350	16,8	651	31,3	170	8,2	305	14,6	2082
TOTAL	883	14,2	1480	23,9	641	10,3	1644	26,5	643	10,4	910	14,7	6201

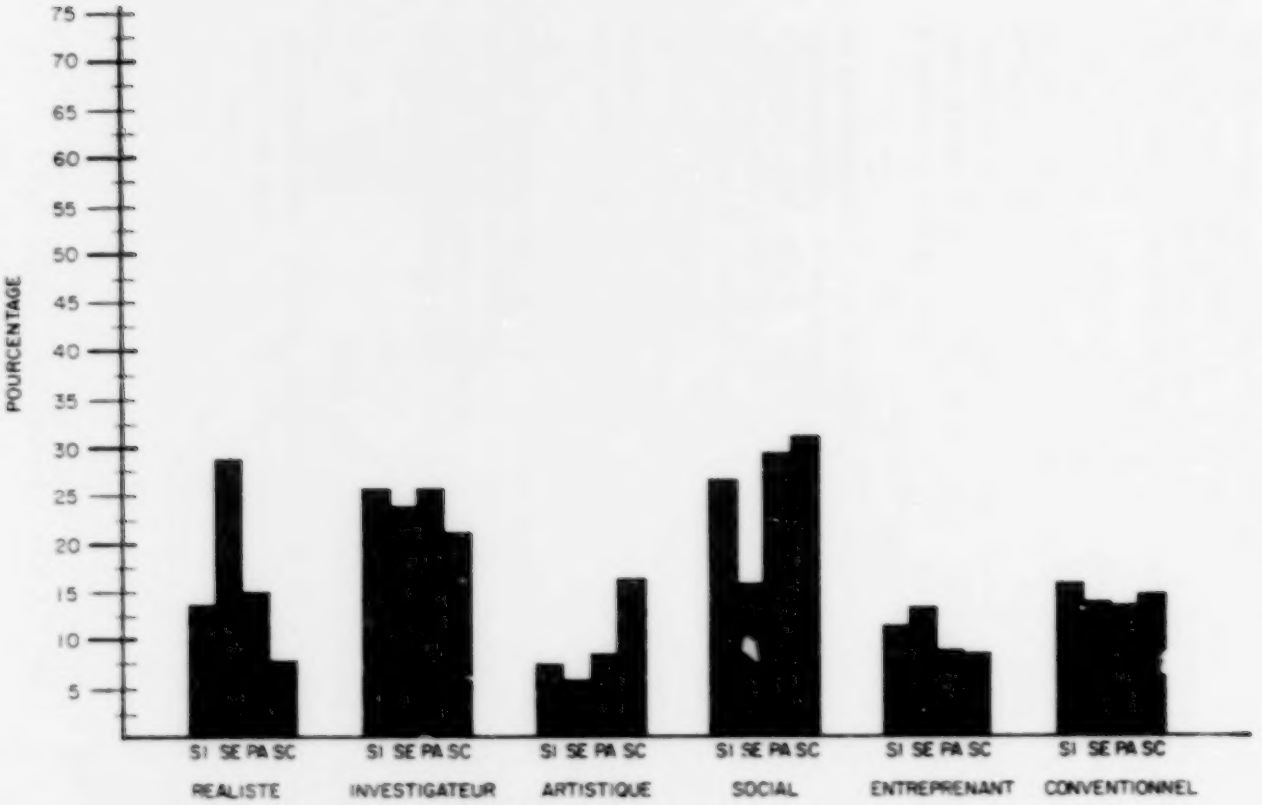


Figure 7. Histogrammes illustrant, pour chaque type de personnalité, les variations de pourcentages des étudiants selon leur loisir préféré (N = 6201). Légende: SI = Sports individuels; SE = Sports d'équipe; PA = Plein air; SC = Socio-culturel.

teur, que 89,1% des étudiants de sciences et techniques physiques se destinent à des professions de type investigateur ou réaliste, que 86,7% de ceux de sciences et techniques administratives envisagent des professions de type entreprenant ou conventionnel, que 80,4% de ceux d'arts et lettres s'orientent vers les professions de type artistique et que 70,5% des étudiants de sciences et techniques humaines choisissent des professions de type social.

Type de personnalité et loisir préféré

Aux fins de cette analyse, quatre catégories de loisir préféré — sports individuels (SI), sports d'équipe (SE), activités de plein air (PA) et activités socio-culturelles (SC) — sont mises en relation avec les six types de personnalité. Une cinquième catégorie — sports non définis — est ignorée à cause de son caractère trop imprécis: 727 sujets ont quand même eu recours à cette catégorie quant ils ont indiqué leur loisir préféré.

Les résultats du Tableau 24, illustrés par la Figure 7, montrent que les types investigateur, entreprenant, et conventionnel renferment des proportions semblables d'étudiants en fonction du loisir préféré. Par contre, un pourcentage plus élevé de ceux qui préfèrent les sports d'équipe et un pourcentage plus faible de ceux qui préfèrent les activités socio-culturelles caractérisent le type réaliste. Par ailleurs, ceux qui préfèrent les activités socio-culturelles se regroupent, dans une proportion plus forte que les autres, dans le type artistique. Enfin, dans le type social, on remarque que les étudiants qui préfèrent les sports d'équipe sont représentés en moindre proportion que ceux des trois autres groupes.

Ces données permettent de conclure que si les relations entre les loisirs préférés et les types de personnalité ne sont pas aussi étroites que dans le cas des variables précédentes, elles n'en sont pas moins consistantes et, de ce fait, contribuent à apporter des informations additionnelles sur la typologie de Holland.

Type de personnalité et profession du père

Dans l'analyse des résultats relatifs aux rapports entre les types de personnalité des étudiants et la profession exercée par leur père, on a codifié cette dernière variable de deux façons différentes: d'abord, selon la typologie de Holland et, ensuite, suivant la nomenclature de Blishen et McRoberts (1976) qui sert à classifier les professions en termes de niveau socio-économique.

A. Type de personnalité du père

Un total de 6845 sujets ont identifié la profession de leur père de façon assez précise pour qu'elle puisse être classifiée sans équivoque dans l'un ou l'autre des six types de personnalité de Holland.

Tableau 25. Fréquence et pourcentage des types de personnalité des étudiants du secondaire et du collégial en fonction du type de personnalité de leur père (N = 6845)

TYPE DU PÈRE	TYPE DE PERSONNALITÉ												TOTAL
	Réaliste		Investigateur		Artistique		Social		Entreprenant		Conventionnel		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Réaliste	680	16,2	987	23,3	369	8,9	1094	26,5	953	8,5	653	15,8	4135 60,4
Investigateur	22	7,1	115	36,9	31	9,9	79	25,3	38	12,2	27	8,7	312 4,6
Artistique	9	8,7	24	23,3	23	22,3	28	27,2	9	8,7	10	9,7	103 1,5
Social	26	11,7	68	30,6	30	13,5	57	25,7	19	8,6	22	9,9	222 3,2
Entreprenant	132	10,3	305	23,8	142	11,1	334	26,0	219	17,1	151	11,8	1283 18,7
Conventionnel	96	12,2	185	23,4	84	10,6	230	29,2	93	11,8	101	12,8	789 11,5
TOTAL	965	14,1	1684	24,6	679	9,9	1822	26,6	731	10,7	964	14,1	6845

Dans un premier temps, il est intéressant de se demander jusqu'à quel point la répartition des étudiants en fonction des types de personnalité correspond à celle des pères. Certaines données du Tableau 25, illustrées par la Figure 8, répondent à cette interrogation.

En fait, il n'y a que pour le type conventionnel que l'on retrouve des pourcentages apparentés de pères et d'étudiants. Autrement, les résultats indiquent que le type réaliste comprend quatre fois plus de pères que d'étudiants; on compte aussi presque deux fois plus de pères que d'étudiants dans le type entreprenant; à l'inverse, les types social, artistique et investigateur renferment respectivement à peu près huit fois, sept fois et cinq fois plus d'étudiants que de pères.

Il va de soi qu'une large portion de ces décalages entre les pourcentages de pères et d'étudiants pour chacun des types de personnalité est attribuable au fait que l'on compare des professions exercées (pères) et des professions envisagées (étudiants), ces dernières n'étant évidemment pas des choix définitifs, surtout dans le cas des étudiants du secondaire. Néanmoins, de tels résultats, même s'ils n'étaient que partiellement valides, laissent entrevoir la tendance des changements possibles en ce qui concerne une éventuelle répartition de la population des travailleurs qui auront complété des études secondaires et collégiales.

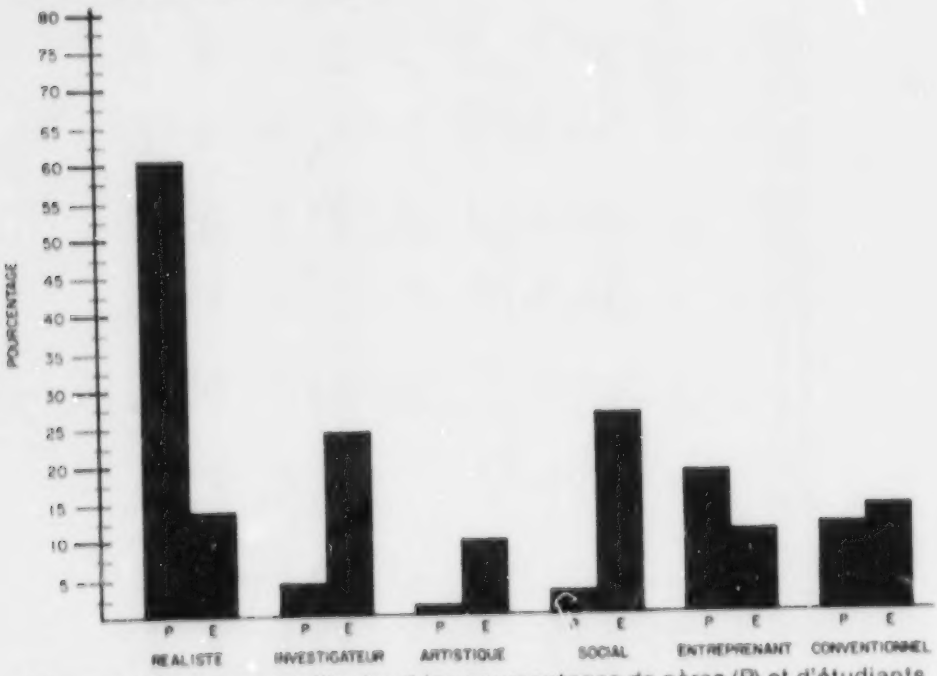


Figure 8. Histogrammes illustrant les pourcentages de pères (P) et d'étudiants (E) pour chacun des six types de personnalité (N = 6845).

Tableau 26. Fréquence et pourcentage des types de personnalité des garçons du secondaire et du collégial en fonction du type de personnalité de leur père (N = 2952)

TYPE DU PÈRE	TYPE DE PERSONNALITÉ												TOTAL
	Réaliste		Investigateur		Artistique		Social		Entreprenant		Conventionnel		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Réaliste	570	30,2	615	32,6	168	8,9	190	10,1	203	10,7	143	7,6	1889
Investigateur	19	13,8	64	46,3	11	8,0	11	8,0	25	18,1	8	5,8	138
Artistique	8	17,8	12	26,7	12	26,7	6	13,3	5	11,1	2	4,4	45
Social	26	22,0	48	40,7	17	14,4	12	10,2	8	6,8	7	5,9	118
Entreprenant	120	19,2	188	30,1	66	10,6	53	8,5	142	22,8	55	8,8	624
Conventionnel	15	10,9	51	37,0	20	14,5	17	12,3	14	10,1	21	15,2	138
TOTAL	758		978		294		289		397		236		2952

Tableau 27. Fréquence et pourcentage des types de personnalité des filles du secondaire et du collégial en fonction du type de personnalité de leur père (N = 3395)

TYPE DU PÈRE	TYPE DE PERSONNALITÉ												TOTAL
	Réaliste		Investigateur		Artistique		Social		Entreprenant		Conventionnel		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Réaliste	99	4,4	371	16,6	201	9,0	902	40,4	150	6,7	509	22,8	2232
Investigateur	3	1,7	51	29,3	20	11,5	68	39,1	13	7,4	19	10,9	174
Artistique	1	1,7	12	20,7	11	19,0	22	37,9	4	6,9	8	13,8	58
Social	0	0,0	20	19,2	13	12,5	45	43,3	11	10,6	15	14,4	104
Entreprenant	12	1,8	117	17,8	76	11,5	281	42,6	77	11,7	96	14,6	659
Conventionnel	4	2,4	30	17,9	26	15,5	61	36,3	10	6,0	37	22,0	168
TOTAL	119		601		347		1379		265		684		3395

Dans un autre ordre de considérations on peut encore se demander, comme l'ont fait Grandy et Stahmann (1974) et DeWinne, Overton et Scheider (1978), dans quelle mesure les enfants héritent du type de personnalité de leurs parents et, particulièrement, de celui de leur père.

Afin de suivre la même démarche que ces auteurs, il importe d'abord de scinder les résultats du Tableau 25 et de distinguer les données selon le sexe des étudiants.

À partir du modèle hexagonal de Holland (1973), il est possible de définir, pour chaque type, quels sont ses deux types adjacents, ses deux types intermédiaires et son type opposé. Par exemple, en se référant à la (Figure 2 (p. 67), on voit que le type réaliste a comme adjacents les types investigateur et conventionnel, comme intermédiaires les types artistique et entreprenant et, comme opposé, le type social.

Quand on compare l'enfant à son père, le hasard veut qu'une fois sur six (0,167), l'assortiment des deux types de personnalité soit exact (v.g. réaliste-réaliste) ou opposé (v.g. réaliste-social) tandis que deux fois sur six (0,334) il peut s'agir de types adjacents (v.g. réaliste-investigateur ou réaliste- conventionnel) ou intermédaires (v.g. réaliste-artistique ou réaliste-entreprenant).

La distribution théorique des assortiments est donc la suivante: exact = 0,167; adjacent = 0,334; intermédiaire = 0,334; opposé = 0,167. Ces quatre assortiments correspondent par ailleurs à un degré de ressemblance de moins en moins grand entre le type de personnalité du père et celui de l'enfant. C'est pourquoi il et possible, à l'aide du test de Kolmogorov-Smirnov (Siegel, 1956, pp. 47-52), de vérifier si le plus grand écart entre la distribution cumulative théorique et la distribution cumulative observée s'avère significatif, c'est-à-dire si la parenté entre le type de personnalité du père et celui de l'enfant est plus grande que celle définie par le hasard.

Les résultats du Tableau 28 montrent que les deux distributions cumulatives observées diffèrent significativement des deux distributions cumulatives théoriques. Les garçons présentent un nombre d'assortiments exacts (821) qui excède de beaucoup celui établi par le hasard (492). On peut donc conclure, de la même façon que Grandy et Stahman (1974) et De Winne, Overton et Schneider (1978), qu'ils héritent du type de personnalité de leur père, ce qui renforce l'hypothèse voulant que les fils recherchent un environnement de travail semblable à celui dans lequel leur père évolue.

Dans le cas des filles, les résultats sont inversés. Ce qui rend la distribution cumulative observée différente de la distribution cumulative théorique, c'est que les assortiments exacts observés (320) sont moins nombreux qu'on attendait par hasard (566) alors que les assortiments opposés (1066) excèdent ceux attendus selon le hasard (566). On en conclut que les filles

Tableau 28. Données théoriques et observées sur l'assortiment du type de personnalité du père et de son fils (N = 2952) et du père et de sa fille (N = 3395)

	ASSORTIMENT PÈRE-FILS				ASSORTIMENT PÈRE-FILLE			
	Exact	Adjacent	Inter-médiaire	Opposé	Exact	Adjacent	Inter-médiaire	Opposé
N observé	821	968	712	451	320	1352	657	1066
N théorique	492	984	984	492	566	1131	1132	566
Distribution cumulative observée (1	0,278	0,606	0,847	1,000	0,094	0,492	0,685	1,000
Distribution cumulative théorique (2)	0,167	0,500	0,833	1,000	0,167	0,500	0,833	1,000
(1) — (2)	0,111*	0,106	0,014	0,000	0,073	0,008	0,148*	0,000

* $p < .01$

envisagent des professions à l'opposé de celle qu'exerce leur père. Cela s'explique du fait que les types réaliste et entreprenant sont les plus fortement représentés chez les pères (60,4% et 18,7%) alors qu'ils sont le plus faiblement représentés chez les filles (3,5% et 7,9%). Par surcroît, le type social qui caractérise 40,8% des filles se situe à l'opposé du type réaliste. Les résultats du Tableau 29 entérinent cette explication. Ils montrent que, si l'on assortit les pères et les filles seulement dans les cas des types investigateur, artistique, social et conventionnel, on arrive à la conclusion que celles-ci héritent du type de personnalité de leur père. Il faut évidemment noter que cette conclusion ne s'applique qu'à 15% des filles, car en faisant les calculs de cette façon, le N passe de 3395 à 504.

Tableau 29. Données théoriques et observées sur l'assortiment du type de personnalité du père et de sa fille en excluant les sujets dont le père est de type réaliste ou entreprenant (N = 504)

	ASSORTIMENT			
	Exact	**Adjacent**	**Intermédiaire**	**Opposé**
N observé	144	95	218	47
N théorique	84	168	168	84
Distribution cumulative observée (1)	0,286	0,474	0,907	1,000
Distribution cumulative théorique (2)	0,167	0,500	0,833	1,000
(1) — (2)	0,119*	0,026	0,074	0,000

* p. < .01

B. Niveau occupationnel du père

Toujours à partir de l'identification de la profession du père, il a été possible de regrouper en trois grandes catégories — élévé, moyen, faible — le niveau occupationnel des pères de 6404 étudiants des niveaux secondaire et collégial. Encore une fois, la réduction du nombre de sujets est attribuable au fait que l'identification de la profession du père devait être suffisamment précise pour en permettre sans équivoque la classification dans l'une ou l'autre des catégories du système de Blishen et McRoberts (1976).

En se basant sur les données du Tableau 30 aussi reprises à la Figure 9, on constate que les étudiants des types social et entreprenant ont des pères qui proviennent en proportions semblables des trois niveaux occupationnels définis aux fins de la présente étude. Par ailleurs, dans le cas des types réaliste et conventionnel, on remarque des proportions plus élevées de

Tableau 30. Fréquence et pourcentage des types de personnalité selon le niveau occupationnel du père des étudiants du secondaire et du collégial (N = 6404)

NIVEAU OCCUPATIONNEL	TYPE DE PERSONNALITÉ												TOTAL
	Réaliste		Investigateur		Artistique		Social		Entreprenant		Conventionnel		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Élevé	84	9,1	293	31,7	116	12,5	251	27,1	94	10,2	87	9,4	925
Moyen	432	13,6	798	25,1	328	10,3	842	26,4	345	10,8	439	13,8	3184
Faible	376	16,4	499	21,7	191	8,3	626	27,3	215	9,4	388	16,9	2295
TOTAL	892	13,9	1590	24,8	635	9,9	1719	26,8	654	10,2	914	14,3	6404

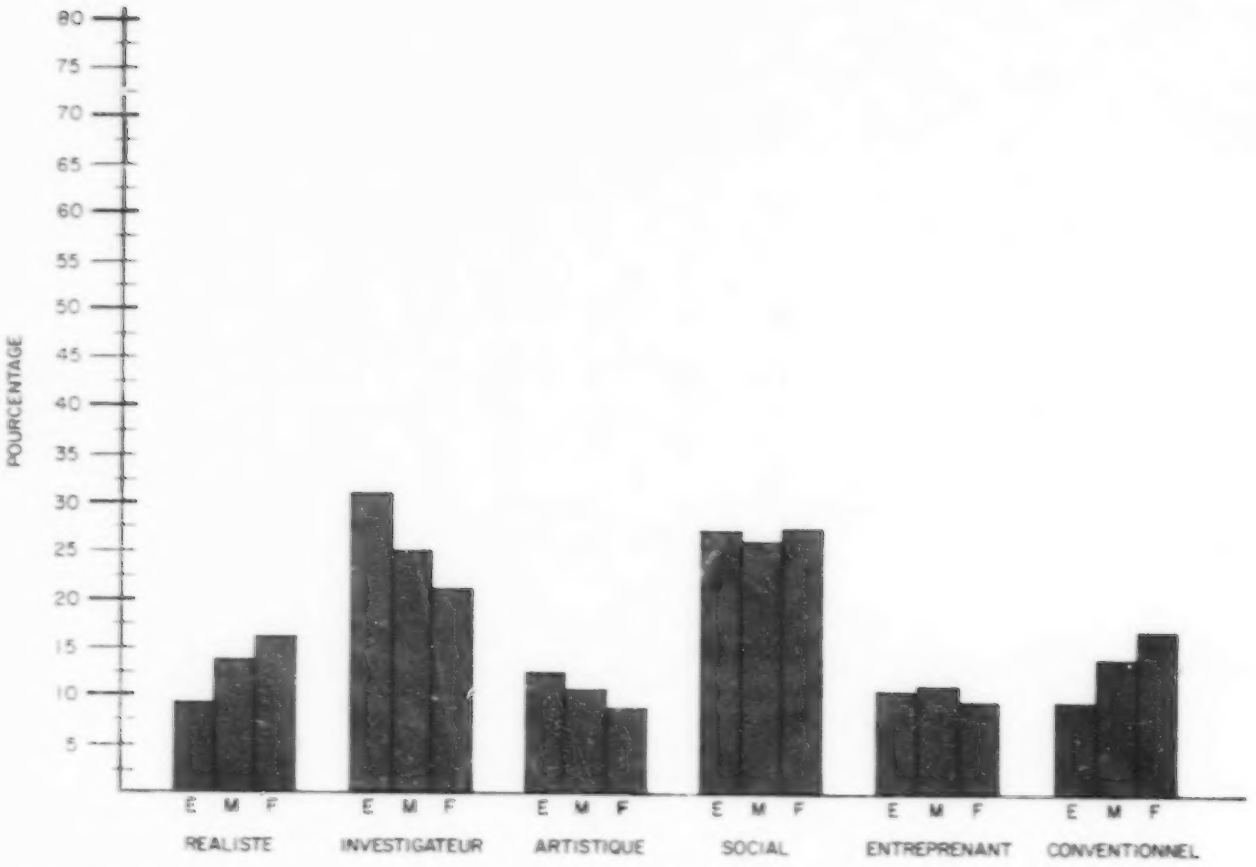


Figure 9. Histogrammes illustrant, pour chaque type de personnalité, les variations de pourcentages des étudiants selon le niveau occupationnel de leur père (N = 6404). Légende: E = Élevé; M = Moyen; F = Faible.

Tableau 31. Fréquence et pourcentage des types de personnalité selon le travail de la mère des étudiants du secondaire et du collégial (N = 7299)

MÈRE	TYPE DE PERSONNALITÉ												TOTAL
	Réaliste		Investigateur		Artistique		Social		Entreprenant		Conventionnel		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Foyer	747	14,6	1260	24,7	493	9,6	1312	25,7	524	10,3	774	15,1	5110
Extérieur	256	11,7	532	24,3	251	11,5	632	28,9	249	11,4	269	12,3	2189
TOTAL	1003	13,7	1792	24,6	744	10,2	1944	26,6	773	10,6	1043	14,3	7299

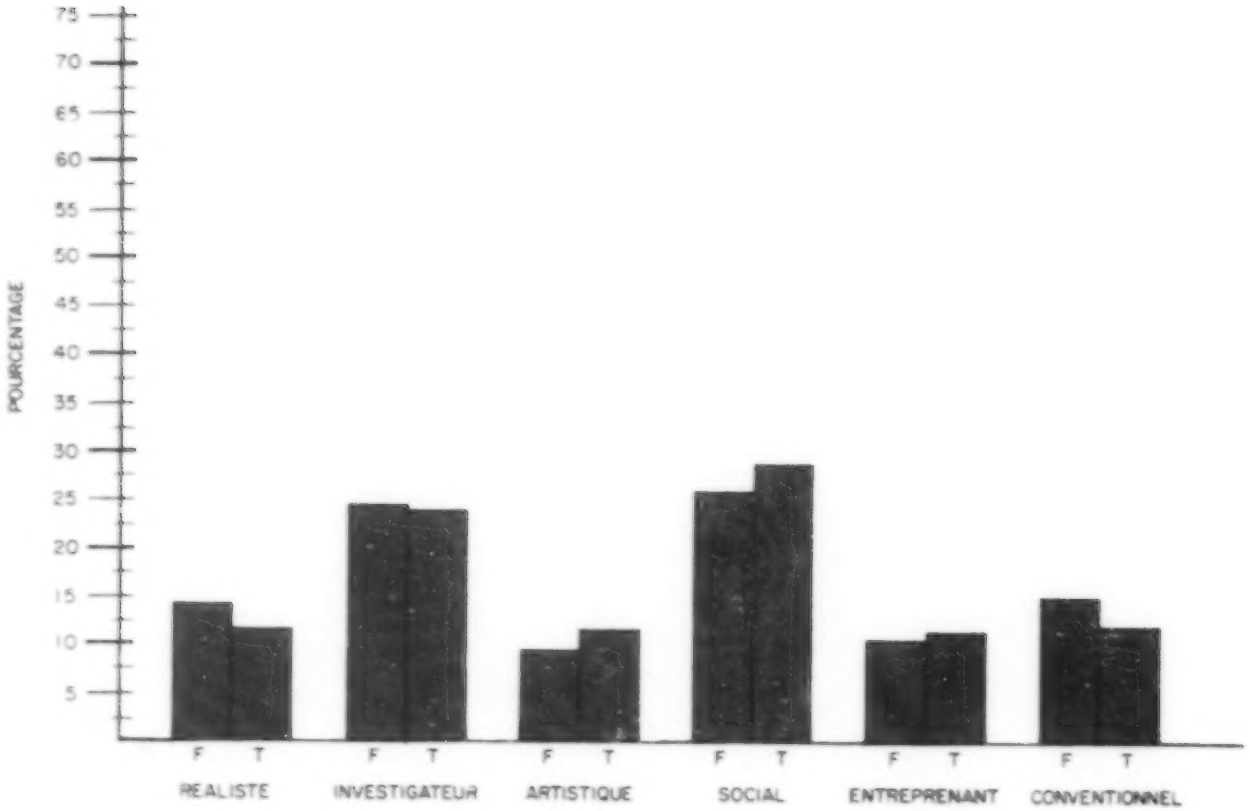


Figure 10. Histogrammes illustrant, pour chaque type de personnalité, les variations de pourcentages des étudiants selon que leur mère est au foyer (F) ou sur le marché du travail (T) (N = 7299).

pères des niveaux faible et moyen tandis que le contraire se produit pour ce qui est des étudiants des types investigateur et artistique.

Pour quatre types de personnalité, le lien s'avère donc étroit avec le niveau ocupationnel du père. Il ressort de ces résultats que les étudiants qui aspirent à des carrières exigeant des études généralement plus prolongées (type investigateur) ou dont l'accès est moins facile (type artistique) ont des parents qui se retrouvent en plus grande proportion dans la classe occupationnelle élevée. Par ailleurs, ceux dont les pères se situent davantage aux deux autres niveaux ont tendance à s'orienter plutôt vers des professions à caractère concret (type réaliste) ou caractérisées par plus de sécurité et d'encadrement (type conventionnel). Ces résultats nous semblent complémentaires des précédents et sont, à notre avis, interprétables dans la même optique de l'influence du milieu familial sur les aspirations professionnelles des étudiants.

Type de personnalité et travail de la mère

Il aurait été intéressant, comme pour la profession du père, de catégoriser celle de la mère en fonction des types de personnalité ou des niveaux socio-professionnels. Cependant, le peu d'informations recueillies ne permettant pas de délimiter de façon précise la nature exacte du travail de la mère, on s'est contenté de distinguer globalement celles qui restent au foyer de celles qui exercent une profession. Les mères de 5110 étudiants appartiennent à la première catégorie et celles de 2189 autres à la seconde.

Les résultats du Tableau 31 et leur illustration à la Figure 10 font voir, pour chacun des six types de personnalité, des proportions très semblables d'étudiants dont la mère est au foyer ou sur le marché du travail. Il faut donc en conclure que cette variable n'est pas déterminante des variations dans les aspirations professionnelles des étudiants du secondaire et du collégial. Pour autant, cela ne signifie pas que soit négligeable l'influence du travail de la mère sur les visées professionnelles des enfants (Banducci, 1967; Almquist et Angrist, 1971; Tangri, 1972; Gold et Andres, 1978). Il nous semble plutôt que la signification même du travail pour les femmes, et particulièrement pour les mères de famille, soit un phénomène complexe que la nature rudimentaire de notre mode d'investigation n'a pu réellement mettre en relief.

Conclusion

Cette étude des types de personnalité et de leurs rapports avec des variables qui caractérisent directement (sexe, niveau, secteur, matière préférée, concentration, loisir préféré) ou indirectement (profession du père et de la mère) les étudiants du secondaire et du collégial a mis en évidence des résultats qu'il importe d'ordonner et de synthétiser afin d'en comprendre la signification et la portée.

Au niveau le plus global, on retiendra d'abord que les étudiants, dans l'ensemble, ne se répartissent pas de façon égale dans chacun des six types de personnalité. En effet, si l'on se base sur le plus grand nombre de sujets classifiables en vertu de la typologie (N = 7299), il appert que 26,6% envisagent une profession de type social, 24,6% de type investigateur, 14,3% de type conventionnel, 13,7% de type réaliste, 10,6% de type entreprenant et 10,2% de type artistique.

Ces proportions obéissent à une plasticité plus ou moins grande selon que l'on recoupe les types de personnalité avec l'une ou l'autre des variables retenues aux fins des présentes analyses.

Ainsi, en fonction de la matière scolaire préférée et de la concentration, les pourcentages d'étudiants diffèrent grandement pour chacun des six types de personnalité. Ces deux variables sont d'ailleurs celles qui, au plan pratique, présentent le plus de contingence avec la profession envisagée. Dans les faits, si l'on envisage de devenir médecin ou dentiste, il est prérequis, au secondaire, d'avoir un intérêt marqué pour la biologie, comme il est presque indispensable, au collégial, d'être inscrit en sciences de la santé. En d'autres termes, les liens de plus en plus étroits entre les types de personnalité et ces deux variables que sont la matière scolaire préférée et la concentration démontrent jusqu'à quel point sont prédéterminées les filières qui donnent accès au monde du travail. Ils illustrent aussi comment la différenciation des environnements humains est présente dans l'éducation secondaire et collégiale. Ils fournissent enfin des renseignements quant à l'équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée à ces deux niveaux d'enseignement.

Une autre variable de préférences, le loisir, fluctue en fonction de trois types de personnalité. Les types social et réaliste, qui sont à l'opposé l'un de l'autre dans le modèle hexagonal, se distinguent aussi du fait que le premier a beaucoup moins d'intérêt que le second pour les sports d'équipe. Par ailleurs, les étudiants qui préfèrent les activités socio-culturelles se retrouvent dans le type artistique en proportion plus grande que dans tout autre. Peu de recherches ont tenté de relier les loisirs et les types de personnalité. Si l'on se base sur ces quelques données frustres, il semble toutefois qu'il serait prometteur de poursuivre des travaux dans cette direction, surtout en rendant davantage opérationnelle la notion de loisir.

La répartition des étudiants en regard des divers types de personnalité se modifie au gré de la scolarisation. Ainsi, le type réaliste, puis le type conventionnel, sont les deux au sein desquels les proportions d'étudiants décroissent systématiquement du secondaire au collégial. Il y a lieu de penser que c'est la population des jeunes que nous n'avons pas examinés — les étudiants du secondaire inscrits au cycle professionnel, ceux qui font des études techniques dans les institutions spécialisées ou privées, ceux qui accè-

dent au marché du travail plutôt que d'entreprendre des études collégiales — qui comble cette diminution d'effectifs. Par ailleurs, les proportions de sujets sont beaucoup plus stables dans les quatre autres types de personnalité. Au niveau collégial, on remarque, comme on pouvait le prévoir, une plus forte densité d'étudiants du secteur général dans le type investigateur — c'est celui qui coïncide davantage avec des professions qui exigent une préparation universitaire — et, à l'inverse, une proportion accrue d'étudiants du secteur professionnel dans le type social — il recoupe les professions de services personnels accessibles au terme d'études préuniversitaires.

Il va de soi que l'évolution des types de personnalité est un aspect central dans l'orientation des jeunes et que des études plus poussées s'imposent. On n'a qu'à penser au recoupement de cette variable avec des mesures d'aptitudes, de compétence, de maturation au plan vocationnel et de différenciation selon le sexe et la classe sociale, le tout dans une perspective développementale, pour immédiatement saisir l'envergure et la portée que de tels travaux pourraient avoir.

Dans un autre ordre d'idées, on assiste à un fort clivage des types de personnalité dans la répartition proportionnelle des garçons et des filles. Si l'on fait abstraction du type réaliste qui recouvre plusieurs professions et métiers où entrent en ligne de compte des aspects physiques qui justifient la disproportion de garçons et de filles, il faut en conclure que les écarts marqués de représentation selon le sexe, en particulier dans les types investigateur, social et conventionnel, reposent avant tout sur des facteurs de socialisation. En effet, comme l'ont démontré Maccoby et Jacklin (1974), suite à une analyse fouillée d'un très grand nombre d'études, il existe bien peu de différences d'aptitudes entre les hommes et les femmes, et ce, à tous les niveaux d'âge. C'est donc en réponse aux stéréotypes sociaux masculins et féminins enracinés dans la socialisation qui a cours dans la famille, à l'école et dans la société, que les étudiants et les étudiantes recherchent des environnements de travail traditionnels (Wirtenberg et Nakamura, 1976). Ce besoin de dichotomiser la réalité sociale selon le genre, qui se traduit jusque dans l'inconfort des adultes à entrer en relation avec un bébé dont ils ne connaissent pas le sexe (Katz, 1979), est interprété, souvent à juste titre, comme une entrave au développement de la femme. Si l'on s'en remet aux conclusions de Pleck (1976), il semble aussi compromettre de plus en plus le développement de l'homme. En fin de compte, tout en demeurant attentif aux contraintes que la socialisation peut imposer à la réalisation des membres de l'un et l'autre sexe, il ne faudrait jamais perdre de vue que c'est à l'actualisation et à la libération de la *personne* qu'est avant tout préjudiciable la stéréotypie dans la transmission et l'acquisition des rôles sociaux.

Retenons enfin qu'à un niveau global, d'importantes différences sont apparues entre les types de personnalité des pères et ceux des étudiants. À un plan plus spécifique, on dénote par ailleurs que le niveau occupationnel

du père, de même que son type de personnalité, ne sont pas sans liens avec la profession envisagée par son enfant, surtout lorsqu'il s'agit d'un fils. Quant au genre de travail de la mère, nos données ne permettent pas de conclure qu'il s'accompagne de variations particulières dans la répartition des sujets au sein des six types de personnalité. Comme dans le cas des autres variables mises en rapport avec les types de personnalité, il nous semble, sur la base des résultats obtenus, qu'il ne serait certes pas vain de poursuivre des recherches spécifiques en ce domaine, surtout en prenant soin de raffiner les méthodes d'investigation.

En bref, de tout ce qui précède, le modèle de Holland (1973) et sa typologie ressortent comme une approche valable à l'étude de préférences vocationnelles. Ils ont en effet permis de mettre en évidence des liens, justifiables d'un point de vue psychologique, entre la profession envisagée et un ensemble de variables de sujets pertinentes en tant que corrélats des orientations professionnelles des étudiants du secondaire et du collégial.

RÉSULTATS: ÉTUDE DES VALEURS D'ÉDUCATION

L'analyse des valeurs d'éducation en fonction de l'ensemble des variables de sujets déjà définies au chapitre de méthodologie peut se faire de diverses façons et, dès lors, doit être discutée afin de procéder aux choix les plus judicieux, compte tenu des objectifs de la présente recherche. Pour des raisons diverses, la discussion s'impose, tant au niveau des variables dépendantes que des variables de sujet et, en conséquence, elle se fera en deux temps.

Traitement des variables dépendantes

Les variables dépendantes sont au nombre de sept et, quantitativement, sont représentées par les scores obtenus aux échelles du QVE. Or, comme les analyses corrélationnelles l'ont clairement démontré, ces sept scores sont modérément interreliés ainsi qu'en atteste l'envergure des coefficients de corrélation. Il faut donc songer à des techniques d'analyse qui permettent de prendre en compte simultanément l'ensemble des valeurs d'éducation et de les traiter comme un réseau ou un système de variables dépendantes et de délaisser toute méthode d'analyse qui aurait pour conséquence de les considérer de manière indépendante l'une de l'autre. Une telle façon de faire, en plus d'être conforme à la nature même des mesures prélevées à l'aide de QVE, rencontre d'emblée la suggestion de Rokeach (1973) à l'effet qu'il est toujours préférable d'analyser les valeurs comme un système plutôt que comme des éléments isolés.

Une première solution. L'analyse de variance multivariée (Cooley et Lohnes, 1971), qu'il est souhaitable de compléter par une analyse par fonction discriminante, constitue une méthode qui offre les possibilités 1) de trai-

ter simultanément plusieurs variables dépendantes interreliées, 2) d'établir l'ampleur du lien qu'elles ont comme ensemble avec une variable indépendante, 3) de produire une ou des fonctions explicatives d'un plus ou moins grand pourcentage de variance, 4) d'assigner un poids à chaque variable dépendante au sein de ces fonctions, et enfin, sur la base de ces poids différentiels, 5) de déterminer jusqu'à quel point il est possible de distinguer les uns des autres les sujets correspondant à chaque niveau de la variable indépendante.

Le recours à une telle méthode d'analyse semble particulièrement indiqué lorsque les variables indépendantes ou de sujets sont solidement établies sur une base factuelle ou théorique et que les niveaux qui les caractérisent se distinguent avec précision les uns des autres. Il peut s'agir par exemple de dosages connus d'une médication dont on veut étudier l'effet sur un groupe de comportements donnés, ou encore de catégories d'âge chronologique à mettre en rapport avec certains aspects de l'apprentissage, ou enfin de divers niveaux de fonctionnement intellectuel à relier à un ensemble de mesures de performance. On comprend alors que la solution multivariée, c'est-à-dire la configuration ordonnée des variables dépendantes, tire sa validité du fait qu'elle réussit à mettre en évidence des différences concomitantes aux variations introduites du côté de la variable indépendante.

Dans le cas présent, l'analyse de variance multivariée combinée à une analyse par fonction discriminante permettrait de savoir si, pour chacune des variables de sujets, une configuration ordonnée de valeurs d'éducation est de nature à faire ressortir entre les divers groupes constitués des différences ou des ressemblances interprétables d'un point de vue psychologique. Par ailleurs, dans la mesure où la solution multivariée serait semblable ou constante d'une variable de sujets à une autre, on pourrait en conclure que tel arrangement, système ou modèle de valeurs d'éducation sert de base explicative aux choix effectués par les étudiants de même qu'à l'influence de certains déterminants socio-démographiques.

Cependant, pour que le choix d'une telle méthode soit efficace, il serait nécessaire que les variables de sujets soient établies sur une base factuelle ou théorique solide. Or, comme il en a été question auparavant, il est clair, dans le cas présent, que la rigueur et la précision caractérisent davantage la mesure des variables dépendantes que celle des variables de sujets. En effet, plusieurs de ces dernières sont définies à partir de critères valides mais il est entendu que le niveau de raffinement en termes d'opérationnalisation gagnerait à être amélioré. C'est en définitive la raison principale pour laquelle il serait dangereux d'utiliser de telles variables de sujets comme un critère utlime pour établir la validité d'un quelconque arrangement des variables dépendantes. Cette limite inhérente à la nature des variables de sujets nous amène donc à renoncer à l'analyse de variance mutlivariée et à

l'analyse par fonction discriminante comme méthodes de traitement des données de la présente recherche.

Une deuxième solution. Une autre façon de tenir compte simultanément d'un ensemble de variables dépendantes interreliées consiste à les traiter par voie d'analyse factorielle. On arrive, grâce à cette méthode, à produire une structure de facteurs explicatifs d'un maximum de variance; de plus, chaque variable se voit attribuer un poids représentatif de sa contribution aux divers facteurs extraits de la matrice d'intercorrélations. Enfin, une transformation de ces poids en coefficients donne la possibilité de créer un système de pondération servant à traduire en scores factoriels normalisés les résultats bruts obtenus à chacune des variables dépendantes mesurées.

Il est à souligner que l'analyse factorielle fixe, au départ, une configuration ordonnée des variables dépendantes et que, par la suite, c'est toujours en référence à cette même configuration que sont comparés les groupes correspondant à chacune des catégories que renferment les variables de sujets. C'est pourquoi il est essentiel de démontrer la validité de la structure factorielle obtenue en établissant solidement sa signification au plan psychologique. Par surcroît, lorsque les circonstances le permettent, il est nécessaire, comme l'on fait remarquer Armstrong et Soelberg (1968), de vérifier la fidélité de la solution factorielle.

L'attention systématique apportée à la mesure des variables dépendantes, les qualités métrologiques du QVE et le nombre appréciable de sujets examinés sont autant d'appuis à la décision d'utiliser l'analyse factorielle pour traiter les valeurs d'éducation en tant que réseau de variables dépendantes interreliées. Il reste maintenant, pour concrétiser un tel choix, à s'arrêter aux résultats bruts obtenus à chacune des variables dépendantes mesurées.

Le programme FACTOR de la banque SPSS offre à l'utilisateur diverses options en vue de traiter des données par analyse factorielle. Celles qui nous préoccupent davantage concernent la nature des informations à introduire dans la diagonale de la matrice d'intercorrélations, le type de rotations à effectuer et le nombre de facteurs à prévoir dans la structure factorielle. Nous avons choisi de remplir la diagonale de la matrice d'intercorrélations à l'aide des *communautés estimées* de chaque variable, de faire exécuter les rotations selon la méthode *Varimax* et de préconiser une *solution à deux facteurs*. De ces trois décisions, c'est la dernière qui demande le plus d'être explicitée du fait qu'elle a des répercussions immédiates sur le modèle de solution envisagée.

La raison qui nous a incité à choisir une solution à deux facteurs est essentiellement d'ordre théorique. En effet, il nous est apparu crucial de reproduire au niveau des valeurs mesurées par le QVE le modèle bipolaire (adaptatif-expressif) de la réalisation de soi qui, comme nous l'avons vu au début, nous semble une interprétation psychologique fondée d'une portion

appréciable du fonctionnement et de l'évolution de la personne normale au cours de la période de l'adolescence. C'est donc dire qu'une fonction de postulat est en quelque sorte accordée à ce modèle. Il s'ensuit que s'il n'est pas possible de regrouper les valeurs d'éducation mesurées par le QVE en une structure représentant les versants adaptatif et expressif de la réalisation de soi, il faudra conclure que cet ensemble de valeurs ne peut servir de base à l'explication des choix déterminants qu'effectuent les étudiants au cours de leurs études secondaires et collégiales.

Dans un premier temps, on a procédé à une analyse factorielle à partir des intercorrélations (Tableau 16, chapitre IV) des scores obtenus aux sept échelles du QVE par l'ensemble des sujets (N = 2442). Le Tableau 32 reproduit les résultats de la première phase de cette analyse. Il s'en dégage que, des sept facteurs extraits de la matrice d'intercorrélations, seuls les deux premiers méritent d'être retenus selon le critère généralement accepté voulant qu'un facteur doive atteindre une valeur *eigen* d'au moins, 1,00. À noter aussi que ces deux premiers facteurs servent à expliquer 58,1% de la variance. Ces résultats viennent donc corroborer la décision de préconiser une solution à deux facteurs. En effet, si à ce stade de l'analyse plus ou moins de deux facteurs avaient atteint une valeur *eigen* égale ou supérieure à 1,00, il aurait fallu rejeter l'hypothèse d'un regroupement des valeurs d'éducation sur la base de deux facteurs.

L'étape finale de l'analyse factorielle consiste à déterminer la répartition des sept échelles du QVE sur chacun des deux facteurs et à établir les coefficients de scores factoriels qui les caractérisent respectivement. Les résultats consignés au Tableau 33 fournissent les renseignements nécessaires à l'interprétation de la structure factorielle obtenue. Ils indiquent d'abord que la réalisation participe de façon égale aux deux facteurs. Ils révèlent aussi que le Facteur A est surtout composé du climat, de la sécurité et du statut tandis que le risque, la participation et la liberté ont leur saturation la plus forte sur le Facteur B.

Tableau 32. Résultats de la première phase de l'analyse factorielle des valeurs d'éducation (N = 2442)

Facteur	Valeur *eigen*	% de variance
1	3,06	43,7
2	1,01	14,4
3	0,85	12,1
4	0,69	9,8
5	0,64	9,2
6	0,43	6,1
7	0,33	4,7

Tableau 33. Solution factorielle après rotation *Varimax*: communauté estimée, saturation et coefficient de score factoriel pour chaque échelle du QVE (N = 2442)

Variable	Communauté estimée	Saturation		Coefficient	
		Facteur A	Facteur B	Facteur A	Facteur B
Réalisation	0,45	0,46	0,48	0,15	0,03
Statut	0,29	0,50	0,18	0,19	– 0,06
Climat	0,37	0,70	0,19	0,39	– 0,01
Sécurité	0,42	0,68	0,23	0,37	– 0,04
Risque	0,40	0,12	0,93	– 0,28	0,92
Liberté	0,20	0,26	0,35	0,07	0,02
Participation	0,30	0,36	0,46	0,10	0,05

D'un point de vue psychologique, il est possible de donner à cette solution factorielle la signification suivante. D'abord chacun des deux facteurs allie la réalisation à trois autres échelles, ce qui signifie que le Facteur A désigne une forme de réalisation et le Facteur B une autre. Pour autant, ces deux formes de réalisation ne sont ni opposées ni contraires l'une par rapport à l'autre car aucune échelle ne présente une saturation positive sur un facteur et négative sur l'autre. Il s'agit donc de deux formes de réalisation différentes mais complémentaires.

La première forme de réalisation revêt un caractère adaptatif au sens où les dimensions qui s'y rattachent (climat, sécurité, statut) renvoient à des sources de contrôle extérieures à la personne et réfèrent à des modalités de gratification attendues du milieu environnant. À l'occasion de travaux récents réalisés sous notre direction (Lorange, 1976; Côté, 1977; Despard-Léveillée, 1977; Dubé-Bernier, 1979; Corbeil, 1979) et d'analyses effectuées auparavant (Perron, 1975), cette première forme de réalisation avait été qualifiée de *valorisation impressive de la réalisation*. On peut s'interrroger sur l'à propos d'une telle désignation que d'aucuns pourraient considérer comme une manière passive d'entrevoir la réalisation. Ce n'est aucunement notre intention d'attacher une telle connotation à la signification du Facteur A qui, à notre avis, doit désigner une manière d'être en relation avec son milieu plutôt qu'une qualité de la personne.

La deuxième forme de réalisation mise en évidence par le Facteur B est assortie du risque, de la liberté et de la participation. Ces divers aspects de la valorisation reflètent, selon nous, l'affirmation et la prise en charge de soi et sont de nature à placer la personne dans des rapports de contraste avec son milieu environnant. C'est pourquoi le Facteur B nous semble rejoindre le pôle expressif de la réalisation tel que nous l'avons décrit auparavant. En

conséquence, il serait logique de qualifier ce facteur de *valorisation expressive de la réalisation*.

Afin de compléter ces considérations sur le traitement des variables dépendantes par voie d'analyse factorielle, il reste à mettre en évidence la stabilité de la solution obtenue. On suivra pour ce faire la recommandation de Armstrong et Soelberg (1968) à l'effet de tirer deux échantillons au hasard à partir du groupe total de sujets (N = 2442), de reprendre l'analyse factorielle pour chacun de ces deux échantillons et de calculer, entre les deux solutions ainsi trouvées, un coefficient de congruence (ϕ) servant à établir leur dégré de similarité factorielle (Harman, 1976).

L'assignation aléatoire des sujets à l'un ou l'autre des deux échantillons a été réalisée à l'aide de la formule RANF de Fortran. Le programme qui sert à mettre cette formule en application est conçu et rédigé de telle sorte que chaque sujet a une probabilité exacte de .5 d'être assigné à un sous-groupe ou à l'autre. Dans le cas présent, les échantillons ainsi constitués renferment respectivement 1212 et 1230 sujets.

Le Tableau 34 présente les saturations (après rotation) de chaque échelle du QVE à chacun des facteurs A et B pour les deux échantillons prélevés. Calculés à partir de ces séries de saturations, les coefficients ϕ atteignent des valeurs de .9934 dans le cas du Facteur A et de .9884 dans celui du Facteur B. De tels résultats démontrent à l'évidence la similarité factorielle des deux solutions et, de ce point de vue, justifient sans équivoque le choix de l'analyse factorielle comme méthode de traitement des valeurs dans le présent contexte.

Tableau 34. Similarité factorielle (coefficient ϕ) de deux solutions obtenues à partir de deux échantillons (N = 1212, N = 1230) prélevés au hasard du groupe total de sujets (N = 2442)

Variable	Saturations			
	Facteur A		Facteur B	
	N = 1212	N = 1230	N = 1212	N = 1230
Réalisation	0,46	0,45	0,49	0,48
Statut	0,51	0,50	0,19	0,18
Climat	0,74	0,64	0,15	0,26
Sécurité	0,64	0,74	0,25	0,21
Risque	0,11	0,13	0,95	0,86
Liberté	0,27	0,27	0,32	0,41
Participation	0,37	0,33	0,43	0,51
Coefficient ϕ	0,9934		0,9884	

En guise de conclusion pratique à cet ensemble d'analyses et aux décisions qui en découlent, il est à retenir que les sept variables dépendantes sont réduites à deux scores factoriels qui, sur la base des coefficients apparaissant au Tableau 34, sont, pour chacun des deux facteurs, des cotes pondérées et normalisées des scores bruts des sujets à chacune des échelles du QVE.

Traitement des variables de sujets

Tel qu'expliqué en début de chapitre, la présente recherche comporte un ensemble de variables de sujets communes aux étudiants du secondaire et du collégial: type de personnalité (6), loisir préféré (4), sexe (2), profession du père (3), profession de la mère (2) et région (3); au niveau secondaire, on retrouve en plus la matière scolaire préférée (5) et la classe (3) tandis que le secteur (2) et la concentration (5) représentent des ajouts spécifiques au niveau collégial.

Même en décidant de faire des analyses distinctes pour les deux niveaux d'étude, si l'on voulait tenir compte simultanément de toutes les variables de sujets, il faudrait envisager de subdiviser les étudiants du secondaire en 12,960 (6 x 4 x 2 x 3 x 2 x 3 x 5 x 3) cellules et ceux du collégial en 8,640 (6 x 4 x 2 x 3 x 2 x 3 x 2 x 5) cellules. Étant donné qu'on compte 1,529 sujets dans le premier groupe et 913 dans le second, il est nécessairement exclu d'envisager une telle solution. C'est pourquoi il s'impose d'élaborer un cadre d'analyse qui tienne compte à la fois des objectifs et des contingences de la présente recherche.

Niveau scolaire. Considérons dans un premier temps des disparités entre les niveaux secondaire et collégial. En plus de se traduire en termes d'âge chronologique, dont l'indice de dispersion est d'ailleurs plus grand au collégial, elles s'expriment sans doute au plan de la maturité vocationnelle des individus. En effet, confrontés à des choix dont les répercussions à court terme sont évidentes, les étudiants du collégial se situent au terme du processus d'exploration caractéristique de l'adolescence et amorcent un stade crucial de mise à l'épreuve, de spécification et de différenciation de leurs aptitudes, de leurs intérêts et de leurs valeurs.

D'un autre point de vue, l'organisation même de l'éducation en milieu collégial accuse des différences marquées par rapport à celle du milieu secondaire: optionnalité accrue, nombre diminué des périodes d'enseignement, homogénéité et spécificité plus grandes des matières au programme, encadrement et supervision allégés, sont autant d'aspects qui distinguent les deux niveaux d'éducation et qui en font certes des environnements humains très différents.

Ces divergences, tant au plan des individus qu'à celui des contextes d'éducation, nous paraissent justifier des analyses distinctes pour les deux cycles de formation.

Année d'étude. Tel que mentionné au Chapitre V, cette variable, qui ne permet pas de regrouper les étudiants du collégial en catégories homogènes, correspond cependant à une réalité beaucoup plus distinctive au niveau secondaire. Ainsi que l'ont démontré plusieurs recherches (Chapitre V), certaines valeurs prises isolément fluctuent en fonction de cette variable. Si l'on observait les mêmes résultats pour des regroupements factoriels de valeurs, il serait indiqué de faire les analyses en tenant compte de l'année d'étude; dans le cas contraire, il serait possible de ramener à un seul groupe les étudiants de secondaire III, IV et V. Pour répondre à cette interrogation, on a procédé à des analyses de variance simple ayant pour effet de comparer les trois groupes de sujets en termes de l'importance qu'ils accordent à la *réalisation impressive* et à la *réalisation expressive*. Les Tableaux 35 et 36 montrent que les étudiants des trois groupes ne diffèrent pas l'un de l'autre par l'importance qu'ils accordent aux deux formes de réalisation malgré, comme le laissent voir les moyennes, l'apparence d'une diminution constante des scores RI et

Tableau 35. Moyenne ($\bar{X}$) et écart-type (σ) des scores obtenus par les étudiants de secondaire III, IV et V aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE)

		RI		RE	
Groupe	**N**	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ
Secondaire III	589	0,14	0,85	– 0,07	0,92
Secondaire IV	455	0,13	0,79	– 0,01	0,99
Secondaire V	485	0,04	0,75	0,03	0,91

Tableau 36. Analyse de variance des scores obtenus par les étudiants de secondaire III, IV et V aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE)

Variable	Source de variation	dl	Somme des carrés	Carré moyen	F	p
RI	Intergroupe	2	2,75	1,38	2,15	0,118
	Intragroupe	1526	978,18	0,64		
	Total	1528	980,93			
RE	Intergroupe	2	2,90	1,45	1,64	0,194
	Intragroupe	1526	1347,59	0,88		
	Total	1528	1350,49			

d'une augmentation constante des scores RE. Compte tenu de cette absence de différence significative dans le système de valeurs d'éducation, il s'avère donc approprié de traiter comme un seul groupe les étudiants du secondaire.

Sexe. Le sexe est une autre variable de sujets à propos de laquelle on enregistre généralement des différences de valeurs. On pourrait penser, encore ici, à faire des analyses distinctes pour les garçons et les filles à l'intérieur de chacun des deux niveaux. Il nous semble toutefois préférable d'envisager une autre solution. Pour reprendre une partie des résultats de Dubé-Bernier (1979), on procédera à une analyse des valeurs prenant en compte à la fois le sexe et le niveau scolaire. Par ailleurs, au sein de chaque niveau, on analysera les valeurs en fonction du *Sexe* pris conjointement avec chacune des variables du sujets.

En s'en remettant au plan d'analyse ainsi établi, l'ordre de présentation des résultats sera le suivant: à partir de tableaux récapitulatifs de l'ensemble des résultats des analyses de variance — les tableaux détaillés seront consignés en appendice afin de ne pas alourdir indûment le texte — on abordera en séquence les données propres à chacun des ensembles de variables de sujets: préférence, sexe et niveau scolaire, variables socio-géographiques. Tableaux de moyennes et illustrations graphiques constitueront les éléments de base de cette présentation.

Aperçu sommaire

Afin de fournir au lecteur un premier coup d'oeil de l'ensemble des résultats, il nous est apparu profitable de condenser ceux-ci en trois tableaux.

Tableau 37. Sommaire des analyses de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et chacune des variables de préférences

Variables de préférences	Détail Appendice A Tableau	RI				RE			
		Secondaire		Collégial		Secondaire		Collégial	
		F	p	F	p	F	p	F	p
Personnalité	57, 59	1,66	0,14	4,07	0,00	4,17	0,00	2,96	0,01
Personnalité x Sexe	57, 59	0,61	0,69	0,93	0,46	1,75	0,12	2,08	0,07
Loisir	62, 64	0,62	0,60	1,63	0,18	2,71	0,04	2,67	0,05
Loisir x Sexe	62, 64	0,75	0,52	1,92	0,13	2,31	0,08	0,69	0,56
Matière scolaire	66	2,12	0,08			2,16	0,07		
Matière scolaire x Sexe	66	1,66	0,16			1,51	0,20		
Secteur	67			1,00	0,32			1,95	0,16
Secteur x Sexe	67			0,67	0,41			0,24	0,63
Concentration	68			4,95	0,00			5,91	0,00
Concentration x Sexe	68			3,21	0,01			0,50	0,73

À chaque occasion, on trouve les valeurs de F et de p pour chacune des sources de variation. On peut donc localiser, pour toutes les variables de sujets, le niveau de signification de l'effet principal et de l'interaction avec le sexe. Lorsque la valeur de p s'avère égale ou inférieure à 0,05 pour une interaction ou pour l'effet principal d'une variable comportant plus de deux sous-groupes de sujets, des comparaisons de moyennes *a posteriori* s'imposent en vue d'identifier précisément les différences significatives. Étant donné que les groupes à comparer sont toujours inégaux, on aura recours à la technique de Scheffé en utilisant un seuil de probabilité de 0,10 vue le caractère très «conservateur» de ce test statistique.

Tableau 38. Sommaire des analyses de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et le niveau scolaire

Variable	Détail Appendice A Tableau	RI		RE	
		F	p	F	p
Sexe	72	25,93	0,00	22,55	0,00
Niveau	72	66,99	0,00	2,14	0,14
Sexe x Niveau	72	7,60	0,01	0,11	0,74

Tableau 39. Sommaire des analyses de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et chacune des variables socio-géographiques

Variables socio-géographiques	Détail Appendice A Tableau	RI				RE			
		Secondaire		Collégial		Secondaire		Collégial	
		F	p	F	p	F	p	F	p
Profession-Père	74, 75	1,49	0,23	0,16	0,85	1,35	0,26	0,63	0,54
Profession-Père x Sexe	74, 75	0,90	0,41	0,29	0,75	0,28	0,76	1,06	0,35
Profession-Mère	76, 77	0,02	0,90	0,37	0,55	1,33	0,25	0,47	0,50
Profession-Mère x Sexe	76,77	0,06	0,80	0,10	0,75	2,05	0,15	0,03	0,86
Région	78, 80	3,34	0,04	2,67	0,07	1,21	0,30	0,58	0,56
Région x Sexe	78, 80	1,19	0,31	1,95	0,14	2,25	0,11	0,86	0,42

PRÉFÉRENCES ET VALEURS D'ÉDUCATION

Des préférences prises en compte dans cette recherche, deux sont communes aux étudiants du secondaire et du collégial: la personnalité (dérivée de la profession envisagée) et le loisir préféré. Par ailleurs, la matière scolaire préférée est exclusive aux sujets du secondaire tandis que le secteur et la

concentration ne caractérisent que ceux du collégial. On examinera donc les résultats dans cet ordre.

Personnalité et valeurs d'éducation

A. Niveau secondaire

Réalisation Impressive. Pour cette variable, l'interaction de la personnalité et du sexe n'est pas significative. Par ailleurs, les sujets répartis dans chacun des six types de personnalité ne se distinguent pas les uns des autres par l'importance qu'ils accordent à ce type de réalisation en éducation.

Réalisation Expressive. Encore une fois, l'interaction de la personnalité et du sexe n'est pas significative pour cette variable. En revanche, les scores factoriels varient de manière significative en fonction de la personnalité. Les comparaisons des moyennes *a posteriori* indiquent en effet que les sujets du type conventionnel ($\bar{X} = -0,31$) accordent moins d'importance à ce facteur que ceux des types investigateur ($\bar{X} = 0,10$), artistique ($\bar{X} = 0,08$), réaliste ($\bar{X} = 0,03$) et social ($\bar{X} = 0,01$) (Tableau 58, Appendice A).

Les moyennes se rapportant à ces deux analyses se trouvent au Tableau 40 et la Figure 11 en illustre la disposition. On peut en tirer l'information à l'effet que les profils des scores aux deux facteurs sont en général peu écartés l'un de l'autre (sauf pour le type conventionnel) et que, pour cinq groupes sur six, l'importance accordée à la *Réalisation Impressive* est plus grande que celle dévolue à la *Réalisation Expressive*.

Tableau 40. Moyenne aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le type de personnalité des étudiants du secondaire (N = 1315)

Type de Personnalité	N	RI	RE
Réaliste	261	– 0,04	0,03
Investigateur	311	0,18	0,10
Artistique	113	0,23	0,08
Social	266	0,16	0,01
Entreprenant	109	0,08	– 0,05
Conventionnel	255	0,20	– 0,31

B. Niveau collégial

Réalisation Impressive. Cette variable pour laquelle l'interaction de la personnalité et du sexe n'est pas significative contribue néanmoins à différencier les sujets répartis en fonction des six types de personnalité. De façon plus

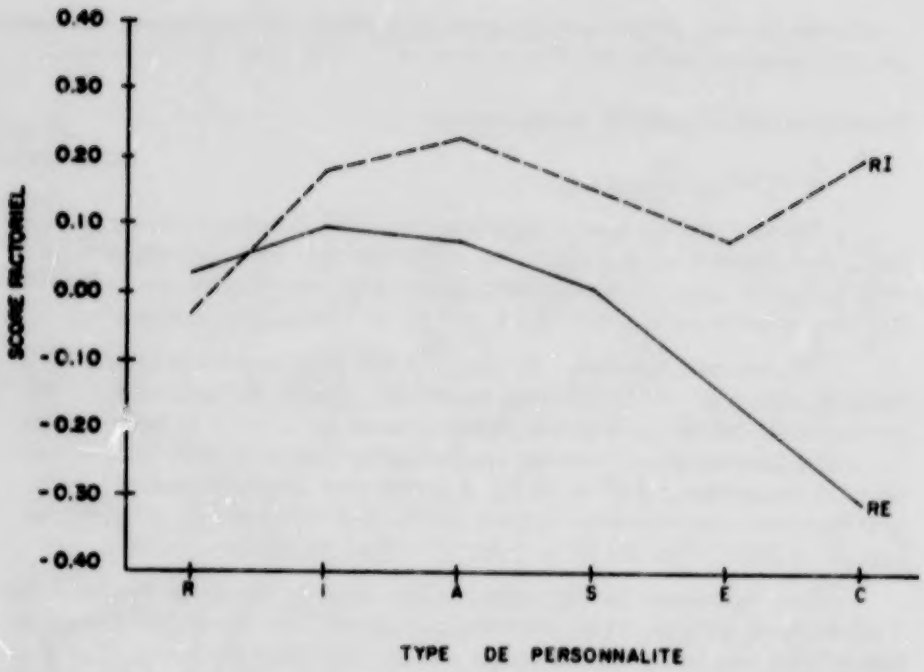


Figure 11. Courbes illustrant les variations à la *Réalisation Impressive* (RI) et à la *Réalisation Expressive* (RE) en fonction du type de personnalité au secondaire (N = 1315).

spécifique, les comparaisons de moyennes *a posteriori* font voir que le type conventionnel ($\bar{X}$ = 0,06) se distingue nettement du type artistique ($\bar{X}$ = -0,50), d'une part, et que, d'autre part, le type social ($\bar{X}$ = -0,15) s'avère lui différent du type artistitique ($\bar{X}$ = -0,50). On ne s'étonnera pas du fait que le type entreprenant ($\bar{X}$ = -0,15), même si sa moyenne est la même que celle du type social, ne se distingue pas significativement du type artistique (Tableau 60, Appendice A). En effet, dans le calcul du test de Scheffé, en plus des moyennes, le nombre de sujets de chacun des deux groupes comparés a une incidence particulière sur le seuil de signification. Cette remarque s'applique évidemment à toutes les autres comparaisons de moyennes à venir.

Réalisation Expressive. L'interaction de la personnalité et du sexe n'atteint pas le seuil de signification dans le cas de cette variable. Toutefois, les scores factoriels fluctuent de façon significative en fonction du type de personnalité et c'est encore le type conventionnel ($\bar{X}$ = -0,12) qui se distingue du type artistique ($\bar{X}$ = 0,32) (Tableau 61, Appendice A).

Les moyennes de ces analyses apparaissent au Tableau 41 et, sous forme de graphique, à la Figure 12. Il est à noter que, pour chaque type de

Tableau 41. Moyenne aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le type de personnalité des étudiants du collégial (N = 863)

Type de Personnalité	N	RI	RE
Réaliste	41	– 0,12	0,11
Investigateur	196	– 0,19	0,06
Artistique	71	– 0,50	0,32
Social	306	– 0,15	0,02
Entreprenant	122	– 0,15	– 0,01
Conventionnel	127	0,06	– 0,12

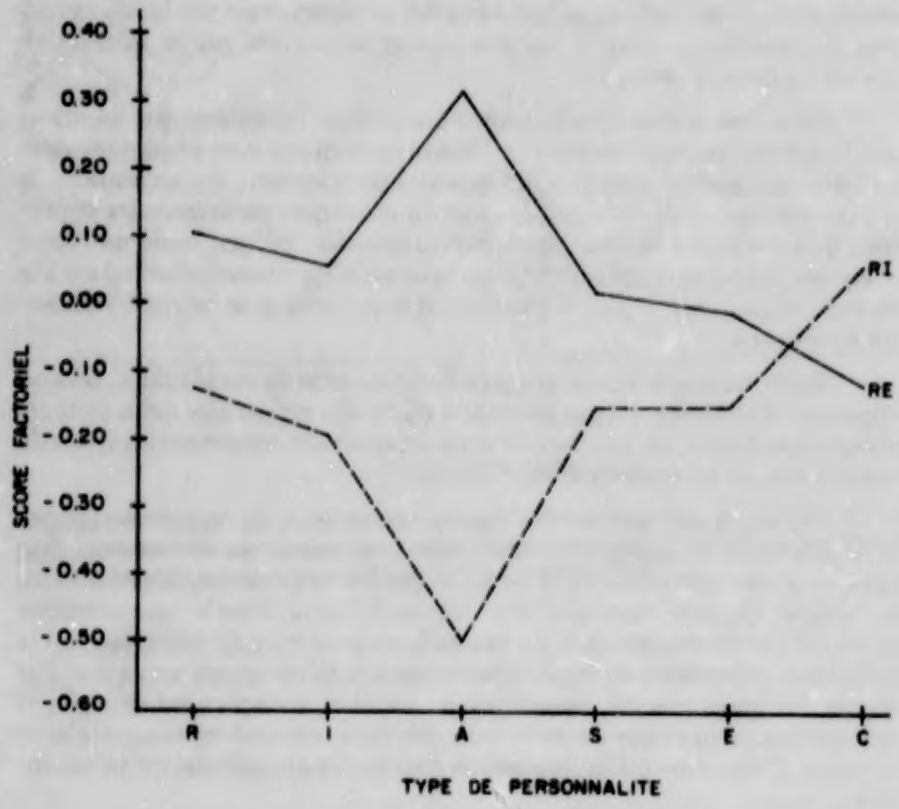


Figure 12. Courbes illustrant les variations à la *Réalisation Impressive* (RI) et à la *Réalisation Expressive* (RE) en fonction du type de personnalité au collégial (N = 863).

personnalité, la distance entre la moyenne aux deux facteurs de réalisation est assez marquée — le plus grand écart se produit dans le cas du type artistique — et que, sauf pour le type conventionnel, l'importance accordée à la *Réalisation Expressive* est toujours plus grande que celle accordée à la *Réalisation Impressive*.

C. Comparaison des deux niveaux

Même dans le contexte d'une étude par coupes transversales et en dépit du fait qu'elle procède de deux analyses distinctes, la comparaison entre les étudiants du secondaire et du collégial n'en demeure pas moins intéressante en ce qu'elle permet de juxtaposer deux portraits des liens entre la personnalité et les valeurs d'éducation.

D'un point de vue général, remarquons d'abord que les différences de types de personnalité correspondent à de plus grandes variations de valeurs au collégial qu'au secondaire: elles se répercutent sur les deux facteurs de réalisation dans le premier cas et seulement sur la *Réalisation Expressive* dans le second.

Un examen plus détaillé amène par ailleurs à constater que les divergences dans la façon de valoriser l'éducation coïncident avec un partage relativement dichotomique au sein des types de personnalité. Au secondaire, le type conventionnel se distingue de quatre autres types par la moindre importance qu'il accorde à la *Réalisation Expressive*. Au collégial, la démarcation est encore plus nette et plus précise au sens où le type conventionnel est à la fois celui qui valorise le plus la *Réalisation Impressive* et le moins la *Réalisation Expressive*.

Enfin, pour une image intégrée de l'ensemble de ces résultats, on s'en rapportera à la Figure 13 qui permet, à partir des scores aux deux facteurs pris simultanément, de localiser dans un espace bidimensionnel les types de personnalité au secondaire et au collégial.

On voit spontanément la différence entre les deux niveaux en termes de l'importance accordée à la *Réalisation Impressive*: au secondaire, cinq types sur six se retrouvent dans les deux quadrants de droite. C'est l'inverse au collégial. On note aussi que, d'un niveau à l'autre, c'est le type artistique qui modifie le plus sa position du fait qu'il accorde moins d'importance à la *Réalisation Impressive* et plus d'importance à la *Réalisation Expressive*. Par ailleurs, les types réaliste, investigateur, social et entreprenant demeurent également regroupés aux deux niveaux et le type conventionnel semble attribuer plus d'importance à la *Réalisation Expressive* au collégial qu'au secondaire.

Cette figure illustre bien que la différenciation des valeurs d'éducation en fonction des types de personnalité est plus grande au collégial qu'au secondaire. De plus, elle fait voir clairement que la polarisation artistique-

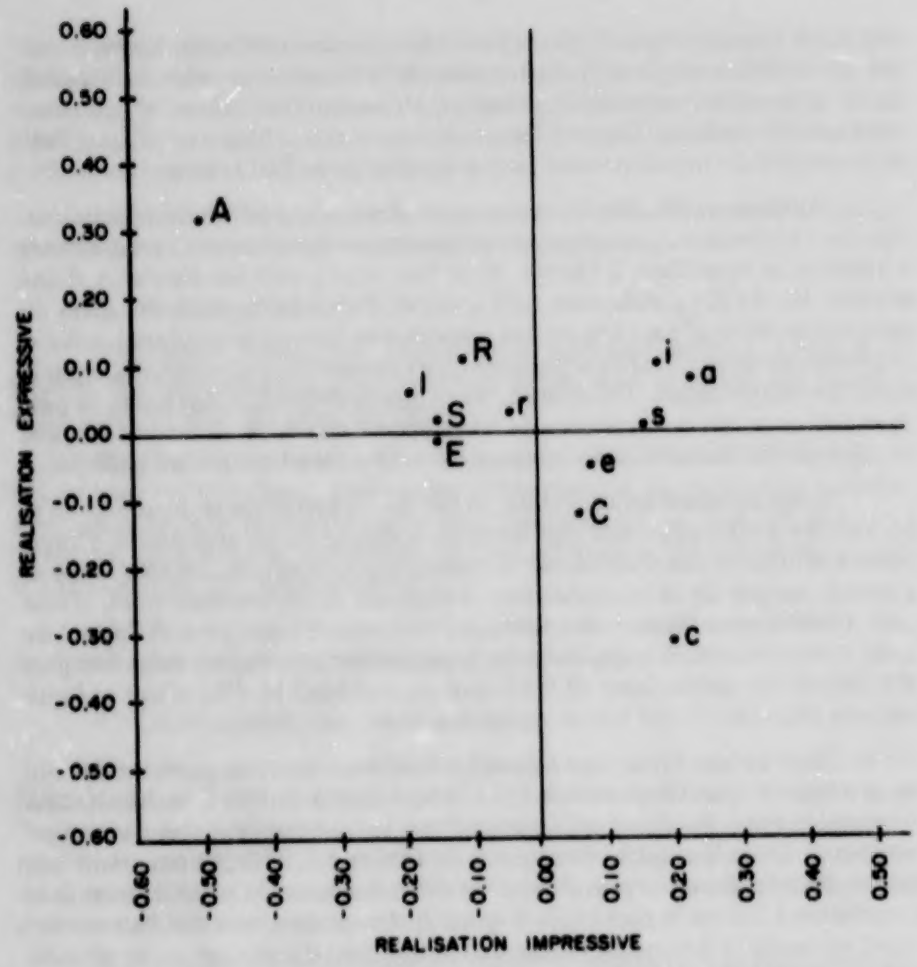


Figure 13. Types de personnalité (réaliste, investigateur, artistique, social, entreprenant, conventionnel) et système de valeurs d'éducation au secondaire (lettres minuscules) et au collégial (lettres majuscules).

conventionnel, qui n'est que partielle au secondaire, prend toute son ampleur au collégial en laissant en position médiane les quatre autres types de personnalité.

D. Commentaires

Le type de personnalité, défini sommairement par l'intérêt exprimé pour une profession, est relié aux valeurs d'éducation que les étudiants préconisent. On savait déjà (Williams, 1972; Smart, 1976; Cournoyer, 1978; Perron, 1980) que la typologie de Holland était en corrélation avec les

Il est encore à noter qu'au collégial les deux types de personnalité qui se distinguent par l'importance qu'ils accordent à la fois à la *Réalisation Impressive* et à la *Réalisation Expressive* sont le type conventionnel et le type artistique. Dans le modèle hexagonal de Holland (1973), ils occupent des points diamétralement opposés en plus d'être les deux types pour lesquels la corrélation (-.11) est la plus faible (Figure 2). En ce sens, nos résultats confirment en partie la théorie de Holland et permettent d'y ajouter qu'en plus de se distinguer au plan des intérêts et des aptitudes, le type conventionnel et le type artistique se différencient aussi par leur manière de se représenter l'éducation. Le premier l'envisage sous l'angle du statut, du climat et de la sécurité; le second est porté à la voir par le biais du risque, de la liberté et de la participation.

Loisir et valeurs d'éducation

A. Niveau secondaire

Réalisation Impressive. **Aucune différence significative n'apparaît à cette variable que ce soit en fonction de l'interaction du loisir et du sexe ou en rapport avec le loisir comme tel.**

Réalisation Expressive. L'interaction du loisir et du sexe n'est pas significative pour ce facteur. Cependant, l'effet principal du loisir s'avère significatif ($p = 0,04$). Il appert* que les étudiants qui préfèrent le sport d'équipe ($\bar{X} = -0,11$) ont une moyenne plus faible que ceux dont le loisir préféré est le plein air ($\bar{X} = 0,10$).

Le Tableau 42 renferme les moyennes propres à ces analyses tandis que la Figure 14 en donne une disposition graphique.

B. Niveau collégial

Réalisation Impressive. L'analyse de variance apporte, quant à ce facteur, des résultats semblables à ceux du secondaire: ni interaction du loisir et du sexe, ni effet principal du loisir.

Réalisation Expressive. Comme pour le secondaire, seul l'effet principal de loisir est significatif. D'après les comparaisons de moyennes *a posteriori*, les cegepiens qui préfèrent le sport individuel ($\bar{X} = -0,04$) se distinguent de ceux dont la préférence va aux activités socio-culturelles ($\bar{X} = 0,11$) (Tableau 65, Appendice A).

On trouve, au Tableau 43, les moyennes qui se rapportent à ces analyses. L'illustration graphique apparaît à la Figure 15.

C. Comparaison des deux niveaux

Aux deux niveaux étudiés, c'est seulement au facteur de *Réalisation Expressive* que les étudiants se différencient suivant le loisir qu'ils préfèrent. Au surplus, cette différenciation s'établit à chaque fois selon une dichotomie «sport» *vs* «non sport», les sujets des deux premiers groupes (sport individuel, sport d'équipe) ayant des scores factoriels moins élevés que ceux des deux autres (plein air, socio-culturel).

Par ailleurs, il est intéressant d'observer, surtout au niveau collégial, comment les scores RI et RE sont très rapprochés pour les groupes sport individuel et sport d'équipe alors qu'ils se distancient nettement l'un de l'autre pour les groupes plein air et socio-culturel. Ce phénomène est beaucoup

---

* *Lorsque le F d'une analyse de variance faite avec des nombres inégaux de sujets se situe près du seuil de signification de .05, il arrive qu'au test de Scheffé (.10) aucun F n'atteigne la valeur du F critère. Ce phénomène tient au fait que le test de Scheffé prend plus en considération que l'analyse de variance les différences de nombre de sujets des groupes dont les moyennes sont mises en contraste. En pareilles circonstances, pour éviter l'erreur Bêta — une légère augmentation de l'un des deux N contribue à changer les résultats — il est acceptable de considérer comme significative la différence entre deux moyennes pour laquelle le F obtenu s'approche le plus du F critère. C'est la décision que nous avons prise dans la présente analyse. Pour les valeurs exactes de F obtenu et de F critère, consulter le Tableau 63 de l'Appendice A.*

Tableau 42. Moyenne aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le loisir préféré des étudiants du secondaire (N = 1271)

Loisir	N	RI	RE
Sport individuel	477	0,15	0,00
Sport d'équipe	271	0,05	– 0,11
Plein air	130	0,04	0,10
Socio-culturel	393	0,14	– 0,07

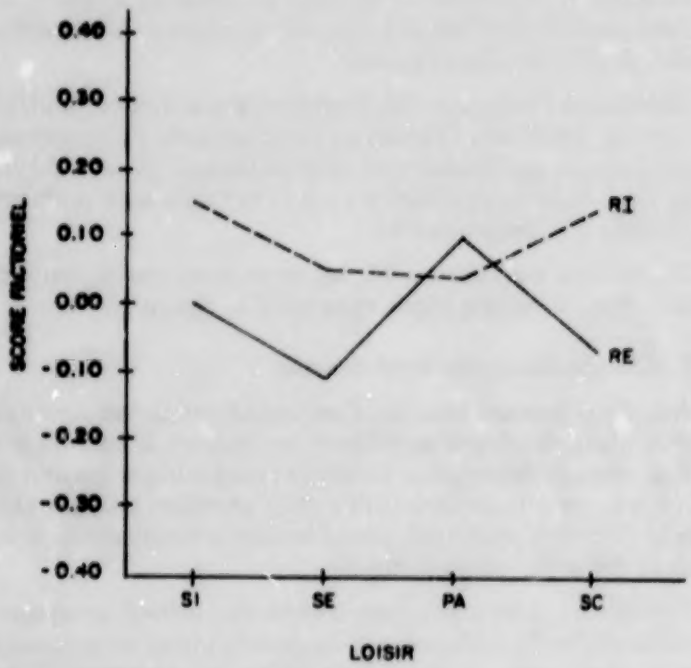


Figure 14. Courbes illustrant les variations à la *Réalisation Impressive* (RI) et à la *Réalisation Expressive* (RE) en fonction du loisir préféré (SI = sport individuel, SE = sport d'équipe, PA = plein air, SC = socio-culturel) au secondaire (N = 1271).

moins évident au secondaire où, sauf pour le groupe plein air, les courbes de RI et de RE sont ni plus ni moins rapprochées qu'écartées l'une de l'autre. Ces mêmes résultats sont bien illustrés par la Figure 16. On y voit que les groupes du secondaire ne sont pas répartis dans l'espace bidimensionnel selon une dichotomie «sport» vs «non sport» tandis que c'est clairement le cas des groupes du collégial.

Tableau 43. Moyenne aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le loisir préféré des étudiants du collégial (N = 736)

Loisir	N	RI	RE
Sport individuel	285	– 0,13	– 0,04
Sport d'équipe	81	– 0,01	– 0,02
Plein air	78	– 0,24	0,12
Socio-culturel	312	– 0,20	0,11

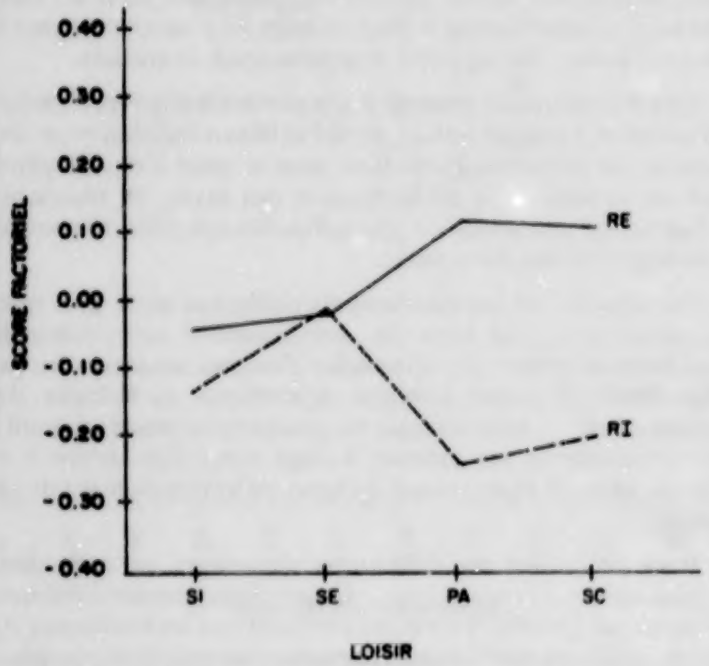


Figure 15. Courbes illustrant les variations à la *Réalisation Impressive* (RI) et à la *Réalisation Expressive* (RE) en fonction du loisir préféré (SI = sport individuel, SE = sport d'équipe, PA = plein air, SC = socio-culturel) au collégial (N = 736).

D. Commentaires

Peu importe le genre d'activité de loisir qu'ils préfèrent, les étudiants du secondaire et du collégial ne se distinguent pas les uns des autres en termes de l'importance qu'ils accordent à la *Réalisation Impressive* en éducation. Par contre, si on les répartit selon une dichotomie «sport» *vs* «non sport», on se rend compte que le premier de ces deux groupes valorise moins la *Réalisation Expressive* que les seconds.

Avant de commenter ces résultats, il est important de souligner que, concurremment à la baisse générale de la valeur attribuée à la *Réalisation Impressive* du secondaire au collégial, on observe aussi d'un niveau à l'autre des changements dans les types de loisir préféré. En effet, si l'on transpose en pourcentages les N des Tableaux 42 et 43, on note que du secondaire au collégial, l'intérêt pour le sport individuel (477/1271 = *38%*; 256/736 = *36%*) et pour le plein air (130/1271 = *10%*; 78/736 = *11%*) demeure stable. Tel n'est toutefois pas le cas du sport d'équipe qui décroît de *21%* (271/1271) à *11%* (78/736) ni du loisir socio-culturel qui s'accroît de *31%* (393/1271) à *42%* (312/736). C'est donc dire que, d'un niveau à l'autre, l'étudiant délaisse une forme de loisir de nature structurée en même temps qu'axée sur la compétition et la performance pour se tourner vers des activités gravitant autour des rapports interpersonnels et sociaux.

Une telle transition pourrait correspondre à une accentuation des rapports d'amitié et d'intimité entre garçons et filles à l'adolescence. En effet, ce phénomène est de nature à interférer avec le sport d'équipe généralement pratiqué sur la base de la différenciation des sexes; en revanche, il serait mieux harmonisé aux activités socio-culturelles qui, elles, s'accomodent bien de la participation des deux sexes.

Par ailleurs, les environnements collégiaux sont, plus que ceux du niveau secondaire, des lieux de manifestations socio-culturelles: on y retrouve habituellement des spectacles d'artistes amateurs ou professionnels, des débats de nature politique, scientifique, ou littéraire, des projections de films, etc..., sans compter les productions mises au point et exécutées par les étudiants eux-mêmes. Il s'agit donc d'un facteur à considérer dans l'explication du changement de types de loisir survenant du secondaire au collégial.

Pour ce qui est des différences de valeurs qui coïncident avec la dichotomie «sport» *vs* «non sport», elles sont logiquement cohérentes en termes de contenu. En effet, il n'est pas étonnant que les étudiants qui préfèrent le plein air et le loisir socio-culturel attachent en même temps plus d'importance à une éducation basée sur la liberté, le risque et la participation que ceux dont les préférences vont au sport d'équipe ou au sport individuel. On se souviendra aussi (Tableau 24) que les sujets de type artistique et social ont par ailleurs un intérêt particulier pour le loisir socio-culturel et le plein air. En ce sens, le lien loisir-valeurs n'est pas étranger à celui qu'on a déjà remarqué entre le type de personnalité et les valeurs.

Matière scolaire préférée . valeurs d'éducation au secondaire

Réalisation Impressive. L'analyse de variance ne laisse voir aucune différence significative à ce facteur en fonction de la matière scolaire préférée ($p = 0,08$). L'interaction de la matière scolaire et du sexe n'est pas significative non plus ($p = 0,16$).

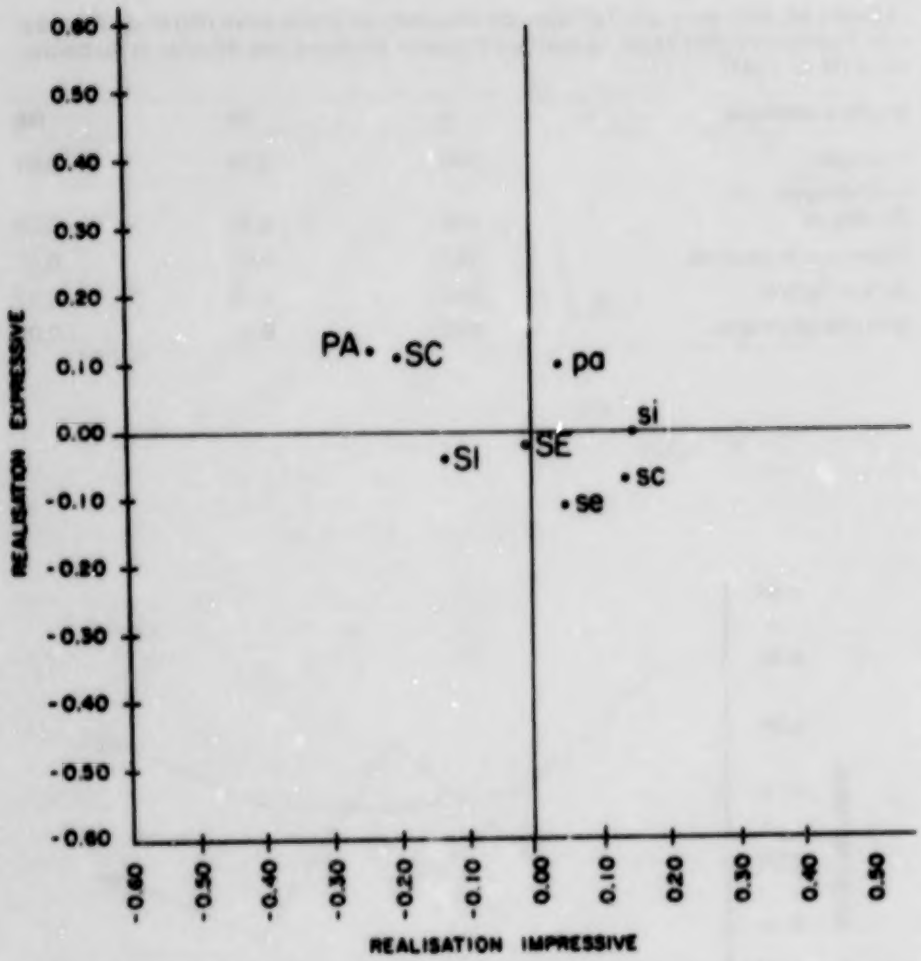


Figure 18. Loisir préféré (sport individuel, sport d'équipe, plein air, socio-culturel) et système de valeurs d'éducation au secondaire (lettres minuscules) et au collégial (lettres majuscules).

Réalisation Expressive. À ce facteur, l'effet principal de la matière scolaire d'élection ne s'avère pas significatif ($p = 0,07$), non plus que l'interaction de la matière scolaire et du sexe ($p = 0,20$).

Les moyennes relatives à ces deux analyses de variance sont consignées au Tableau 44. La Figure 17 en donne une illustration graphique et la Figure 18 une disposition dans un espace bidimensionnel.

Tableau 44. Moyenne aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon la matière scolaire préférée des étudiants du secondaire (N = 1281)

Matière scolaire	N	RI	RE
Biologie	160	0,28	– 0,01
Mathématiques-Physique	456	0,10	0,00
Sciences humaines	167	0,07	0,17
Arts et lettres	352	0,08	– 0,12
Activité physique	146	0,17	– 0,03

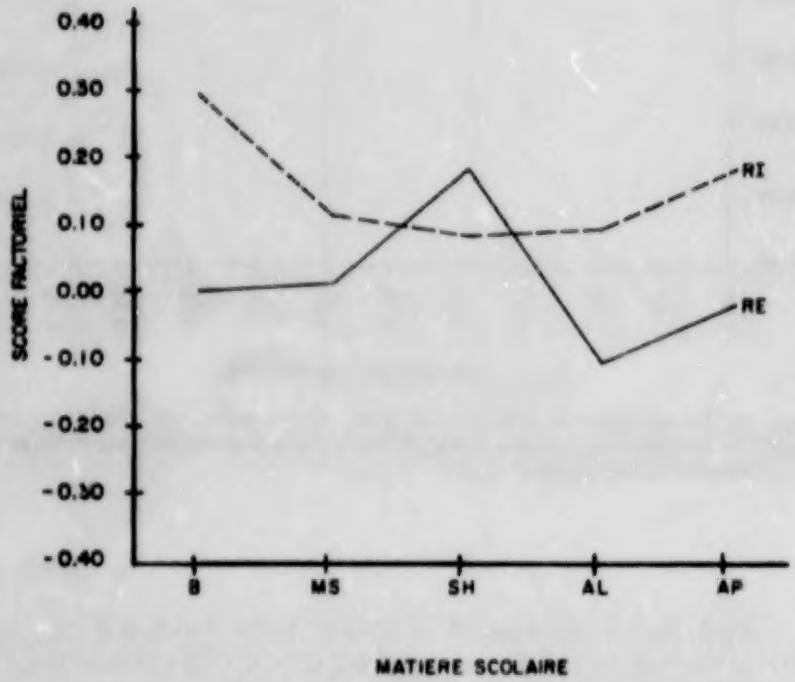


Figure 17. Courbes illustrant les variations à la *Réalisation Impressive* (RI) et à la *Réalisation Expressive* (RE) en fonction de la matière scolaire préférée (B = biologie, MSc = mathématiques et sciences, SH = sciences humaines, AL = arts et lettres, EP = éducation physique) au secondaire (N = 1281).

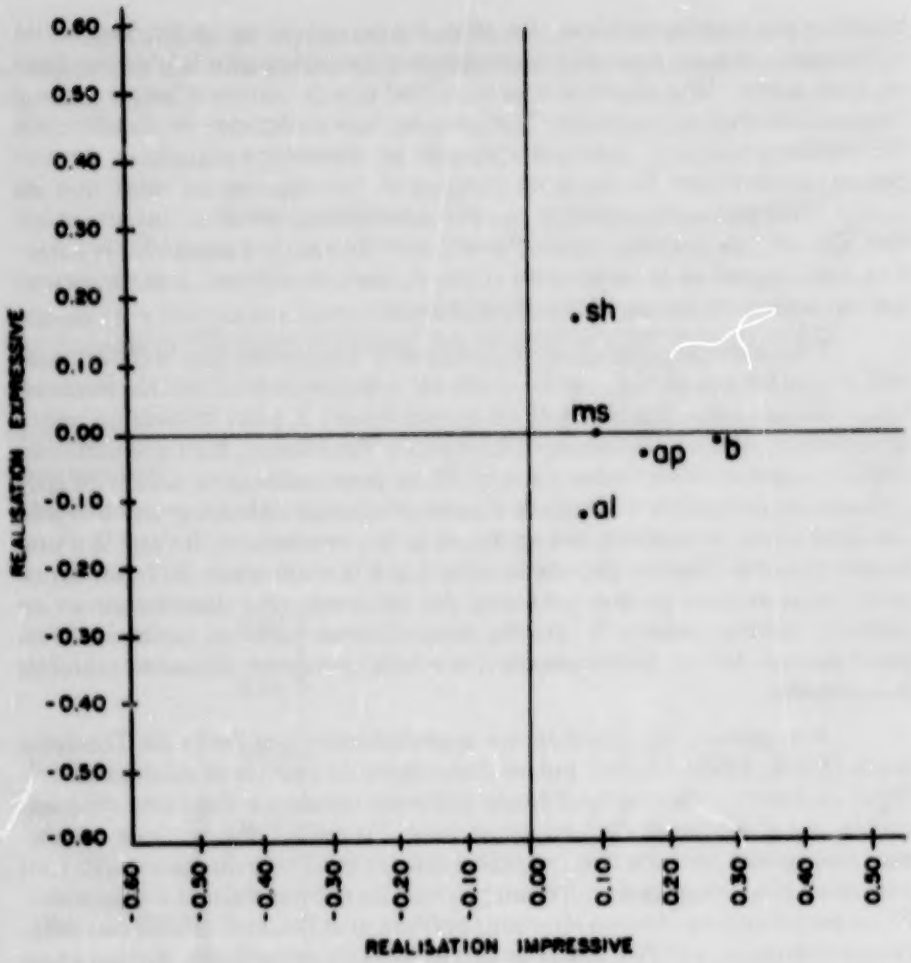


Figure 15. Matière scolaire préférée (biologie, mathématiques-sciences, sciences humaines, arts et lettres, éducation physique) et système de valeurs d'éducation au secondaire.

Commentaires

Le type de matière scolaire d'élection est sans lien significatif — les deux valeurs de F pour l'effet principal s'approchent toutefois sensiblement du seuil de $p = 0,05$ – avec le système de valeurs d'éducation des étudiants du secondaire.

Une première explication de ces résultats pourrait tenir à la nature même de la variable de sujets. D'une part, en astreignant le sujet à exprimer une seule préférence, peut-être ne lui a-t-on pas permis de suffisamment dif-

férencier ses intérêts scolaires. En effet, il a pu arriver qu'un étudiant ait un intérêt marqué pour deux ou trois matières et beaucoup plus faible pour deux ou trois autres. Une réponse unique n'était pas de nature à laisser place à l'expression d'un tel contraste. D'autre part, nos catégories de classification des matières scolaires, même si elles sont en apparence plausibles, ne sont pas nécessairement toutes aussi précises et homogènes les unes que les autres: c'est particulièrement le cas des sciences humaines et des arts et lettres. On sait que ces deux types d'erreur sont de nature à amoindrir le caractère discriminatif de la variable de sujets et, par conséquent, à se répercuter sur ses liens avec les variables dépendantes.

Une explication alternative consisterait à supposer que la différenciation des intérêts scolaires, même si elle est adéquatement mesurée et classifiée, n'est pas assez grande, surtout en secondaire 3, pour trouver un retentissement au niveau des valeurs d'éducation. Par ailleurs, bien que certaines options existent en secondaire 4 et 5, on ne peut parler pour autant de spécialisations permettant à l'étudiant d'avoir une image définitivement intégrée des liens entre ses intérêts, ses aptitudes et son rendement. Il s'agit là d'une source possible d'erreur imputable cette fois à la maturation du sujet. En ce sens, nous aurions peut-être obtenu des réponses plus discriminatives en prenant comme variable la réussite dans diverses matières scolaires. D'un point de vue réaliste, la complexité d'une telle entreprise dépassait toutefois nos moyens.

Par ailleurs, ces résultats ne soutiendraient pas l'idée de Thistlethwaite (1969, 1973) à l'effet que les distinctions de valeurs décelables au collégial en fonction du champ d'étude prennent naissance dans une différenciation qui s'installerait déjà au secondaire. En même temps, cette conclusion nous paraît hâtive si l'on considère que les étudiants du secondaire sont exposés à des enseignants qui n'ont pas tous les mêmes valeurs d'éducation. Nous avons encore observé récemment (Perron et Boulard, 1980) des différences marquées au QVE chez des professeurs du secondaire, surtout entre ceux qui enseignent les sciences et ceux qui enseignent les arts et lettres. C'est pourquoi nous croyons que c'est un vice de mesure de la variable de sujets qui a contribué à masquer, chez les étudiants du secondaire, les liens entre la matière scolaire préférée et les valeurs d'éducation. La question n'est pas tranchée.

Valeurs d'éducation et secteur d'apprentissage au collégial

Réalisation Impressive. Aucune différence significative n'est décelée à ce facteur, que ce soit au niveau du secteur ($p = 0,32$) ou de son interaction avec le sexe ($p = 0,41$).

Réalisation Expressive. À ce facteur, l'effet principal du secteur ($p = 0,16$) et l'interaction secteur X sexe ($p = 0,63$) n'atteignent, ni l'un ni l'autre, le seuil de signification.

Le Tableau 45 rapporte les moyennes à partir desquelles ces deux analyses ont été effectuées. Des illustrations graphiques se trouvent aux Figures 19 et 20.

Tableau 45. Moyenne aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le secteur des étudiants du collégial (N = 913)

Secteur	N	RI	RE
Général	449	– 0,21	0,10
Professionnel	484	– 0,14	– 0,03

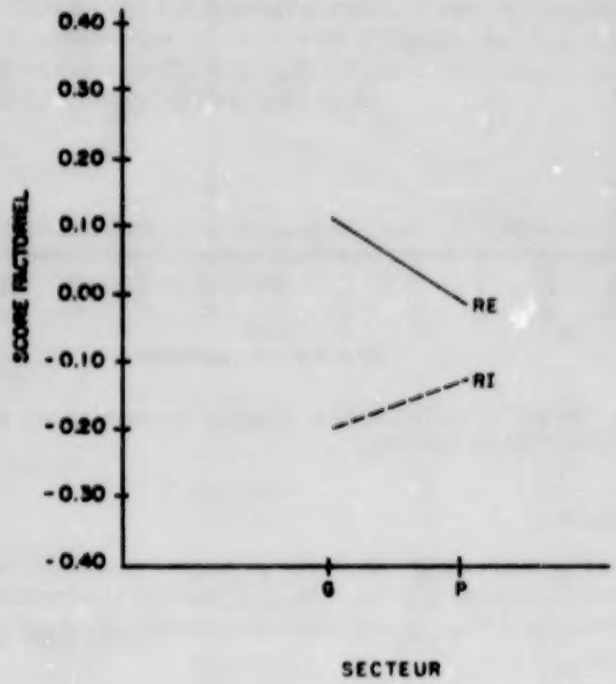


Figure 19. Courbes illustrant les variations à la *Réalisation Impressive* (RI) et à la *Réalisation Expressive* (RE) en fonction du secteur d'apprentissage (G = général, P = professionnel) au collégial (N = 913).

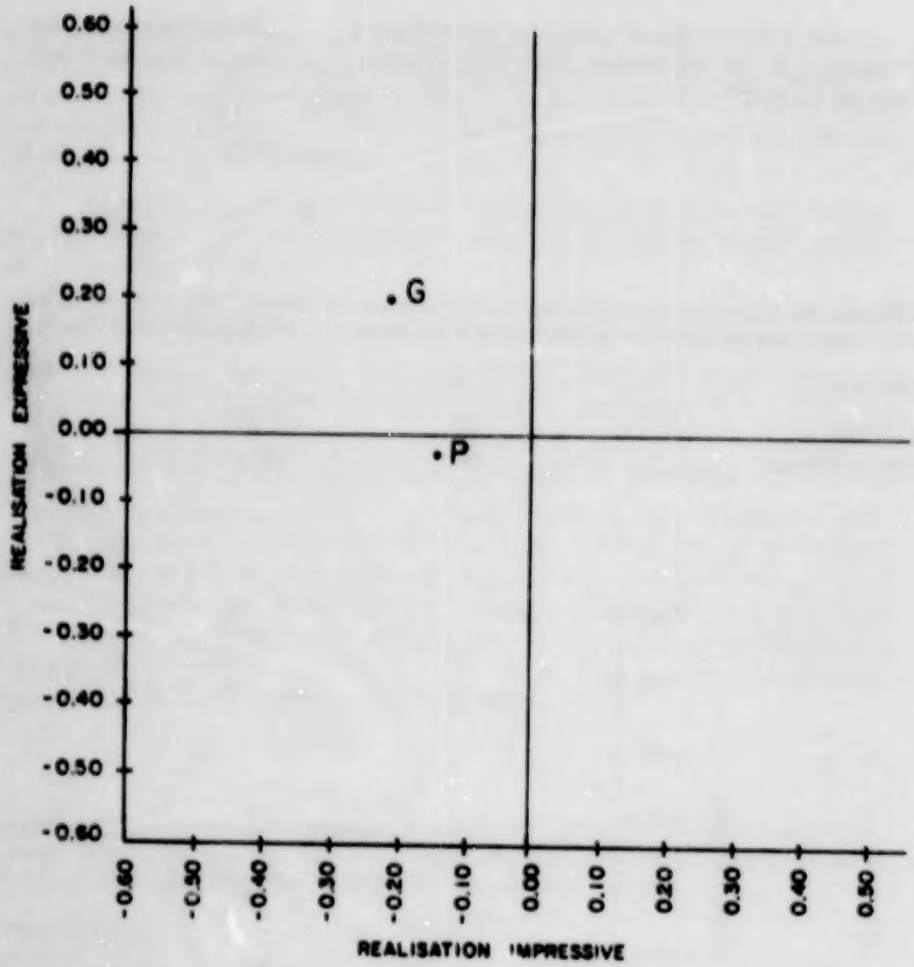


Figure 20. Secteur d'apprentissage (général, professionnel) et système de valeurs d'éducation au collégial.

Commentaires

Des différences déjà observées en termes de valeurs de travail entre les étudiants du secteur général et ceux du secteur professionnnel (Perron, 1980; Cantarella, 1981) ne se produisent pas ici pour ce qui est des valeurs d'éducation.

Comme il ne saurait être question d'invoquer des défaillances au niveau de la variable de sujet — elle est strictement dichotomique et correspond à un choix manifeste — ces résultats montrent que les étudiants des deux secteurs recherchent globalement les mêmes valeurs en éducation. De

ce point de vue, les décisions administratives qui ont abouti au rassemblement de la formation générale et professionnelle au Cégep ne vont pas à l'encontre des attentes généralisées des étudiants. Autrement dit, même si ceux-ci ont des représentations distinctes du monde du travail, ils se rejoignent par celles qu'ils ont de l'éducation.

Retenons enfin que la nature de ces résultats rend possible l'analyse des liens entre les concentrations et les valeurs sans tenir compte du secteur auquel le sujet est inscrit.

Valeurs d'éducation et concentration d'étude au collégial

Réalisation Impressive. L'analyse de variance indique qu'à ce facteur l'interaction de la concentration et du sexe est significative ($p = 0,01$) de même que l'effet principal de la concentration ($p = 0,00$). Afin de départager ces deux effets, on abordera d'abord celui de l'interaction.

Comme l'indiquent les moyennes consignées au Tableau 46, cet effet d'interaction n'est pas généralisé à tous les groupes de garçons et de filles des cinq concentrations. Au contraire, il est localisé uniquement au niveau de la concentration sciences et techniques physiques au sein de laquelle les filles ($\bar{X} = -0,95$) accordent beaucoup moins d'importance à la *Réalisation Impressive* que les garçons ($\bar{X} = -0,23$). (À cet effet, voir les résultats aux tests de Scheffé au Tableau 69 de l'Appendice A.)

Tableau 48. Moyenne au facteur de *Réalisation Impressive* (RI) selon la concentration et le sexe; moyenne au facteur de *Réalisation Expressive* (RE) selon la concentration des étudiants du collégial (N = 913)

Concentration	Sexe	N	RI	RE
Sc. et Tech. Santé		194	– 0,06	– 0,09
	Masculin	47	– 0,09	
	Féminin	147	– 0,06	
Sc. et Tech. Physiques		132	– 0,33	0,13
	Masculin	115	– 0,23	
	Féminin	17	– 0,95	
Sc. et Tech. Humaines		237	– 0,27	0,14
	Masculin	91	– 0,35	
	Féminin	146	– 0,21	
Sc. et Tech. Administratives		284	– 0,06	– 0,08
	Masculin	158	– 0,09	
	Féminin	126	– 0,01	
Arts et Lettres		66	– 0,43	0,36
	Masculin	15	– 0,65	
	Féminin	51	– 0,36	

Par surcroît, ce groupe de filles n'est composé que de 17 sujets. Sans dénier l'aspect réel de la moyenne de ce groupe, il est toutefois nécessaire de souligner son caractère atypique. Autrement dit, compte tenu de sa moyenne, les probabilités sont très minces que ce groupe de sujets représente la moyenne des étudiantes québécoises en sciences et techniques physiques. Pour cette raison, il paraît hasardeux d'interpréter comme valable une interaction qui n'a d'application que pour deux groupes sur dix. Il semble plus indiqué, pour ce facteur de *Réalisation Impressive*, de ne tenir compte que de l'effet principal de la concentration, c'est-à-dire de comparer les moyennes des cinq groupes de sujets indistinctement du sexe.

Les tests de Scheffé (Tableau 70, Appendice A) indiquent que les étudiants en sciences et techniques de la santé ($\bar{X}$ = -0,06) et en sciences et techniques administratives ($\bar{X}$ = -0,06) valorisent davantage la *Réalisation Impressive* que les étudiants en arts et lettres ($\bar{X}$ = -0,43).

Par ailleurs, les étudiants en sciences et techniques administratives ($\bar{X}$ = -0,06) valorisent aussi la *Réalisation Impressive* davantage que les étudiants en sciences et techniques physiques ($\bar{X}$ = -0,33).

D'autres différences de moyennes pour lesquelles la valeur du F obtenu s'approche très sensiblement de celle du F critère méritent d'être décrites sous forme de tendances.

Ainsi, les étudiants en sciences et techniques de la santé ($\bar{X}$ = -0,06) ont fortement tendance à valoriser la *Réalisation Impressive* davantage que les étudiants en sciences et techniques physiques ($\bar{X}$ = -0,33).

Par ailleurs, les étudiants en sciences et techniques de la santé ($\bar{X}$ = -0,06) et les étudiants en sciences et techniques administratives ($\bar{X}$ = -0,06) ont aussi tendance à valoriser la *Réalisation Impressive* davantage que les étudiants en sciences et techniques humaines ($\bar{X}$ = -0,27).

Enfin, à ce facteur de *Réalisation Impressive*, aucune différence ne se manifeste entre les moyennes des étudiants de sciences et techniques de la santé ($\bar{X}$ = -0,06) et ceux de sciences et techniques administratives ($\bar{X}$ = -0,06), non plus qu'entre les moyennes des étudiants de sciences et techniques physiques ($\bar{X}$ = -0,33), de sciences et techniques humaines ($\bar{X}$ = -0,27) et d'arts et lettres ($\bar{X}$ = -0,43).

Réalisation Expressive. À ce facteur, l'interaction de la concentration et du sexe (p = 0,73) n'est pas significative tandis que l'effet principal de la concentration (p = 0,00) s'avère hautement significatif.

Sur la base des moyennes apparaissant au Tableau 46, les tests de Scheffé (Tableau 71, Appendice A) révèlent de façon évidente que les étudiants de sciences et techniques de la santé ($\bar{X}$ = -0,09) et ceux de sciences et techniques administratives ($\bar{X}$ = -0,08) valorisent moins la *Réalisation Expressive* que les étudiants d'arts et lettres ($\bar{X}$ = 0,36).

Par ailleurs, compte tenu du fait que la valeur du F obtenu se situe très près de celle du F critère, on peut aussi dire que les étudiants de ces deux premiers groupes ($\bar{X}$ = -0,09; $\bar{X}$ = -0,08) ont aussi fortement tendance à valoriser moins la *Réalisation Expressive* que les étudiants en sciences et techniques humaines ($\bar{X}$ = 0,14).

Enfin, les étudiants en sciences et techniques humaines ($\bar{X}$ = 0,14) ne diffèrent pas de ceux d'arts et lettres ($\bar{X}$ = 0,36), non plus que de ceux de sciences et techniques physiques ($\bar{X}$ = 0,13). D'un autre côté, il n'y a pas de différence entre les étudiants de sciences et techniques de la santé ($\bar{X}$ = -0,09) et ceux de sciences et techniques administratives ($\bar{X}$ = -0,08). Ces deux derniers groupes ne s'avèrent pas non plus distincts de celui des étudiants de sciences et techniques physiques ($\bar{X}$ = 0,13).

Les Figures 21 et 22 illustrent, chacune à leur manière, les résultats aux deux facteurs pris conjointement. Dans le premier cas, on voit très bien

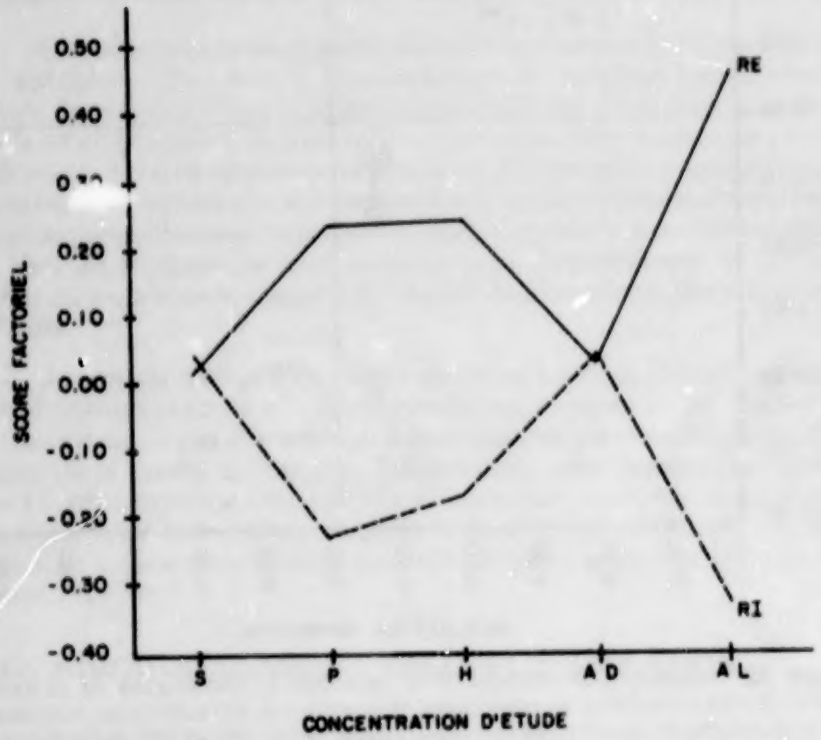


Figure 21. Courbes illustrant les variations à la *Réalisation Impressive* (RI) et à la *Réalisation Expressive* (RE) en fonction de la concentration d'étude (S = sciences et techniques de la santé, P = sciences et techniques physiques, H = Sciences et techniques humaines, AD = sciences et techniques administratives, AL = arts et lettres) au collégial (N = 913).

l'absence de décalage entre les scores moyens RI et RE en ce qui concerne les étudiants de sciences et techniques de la santé et de sciences et techniques administratives. Par contre, le décalage est prononcé pour les groupes de sciences et techniques physiques et de sciences et techniques humaines et plus encore pour les étudiants en arts et lettres.

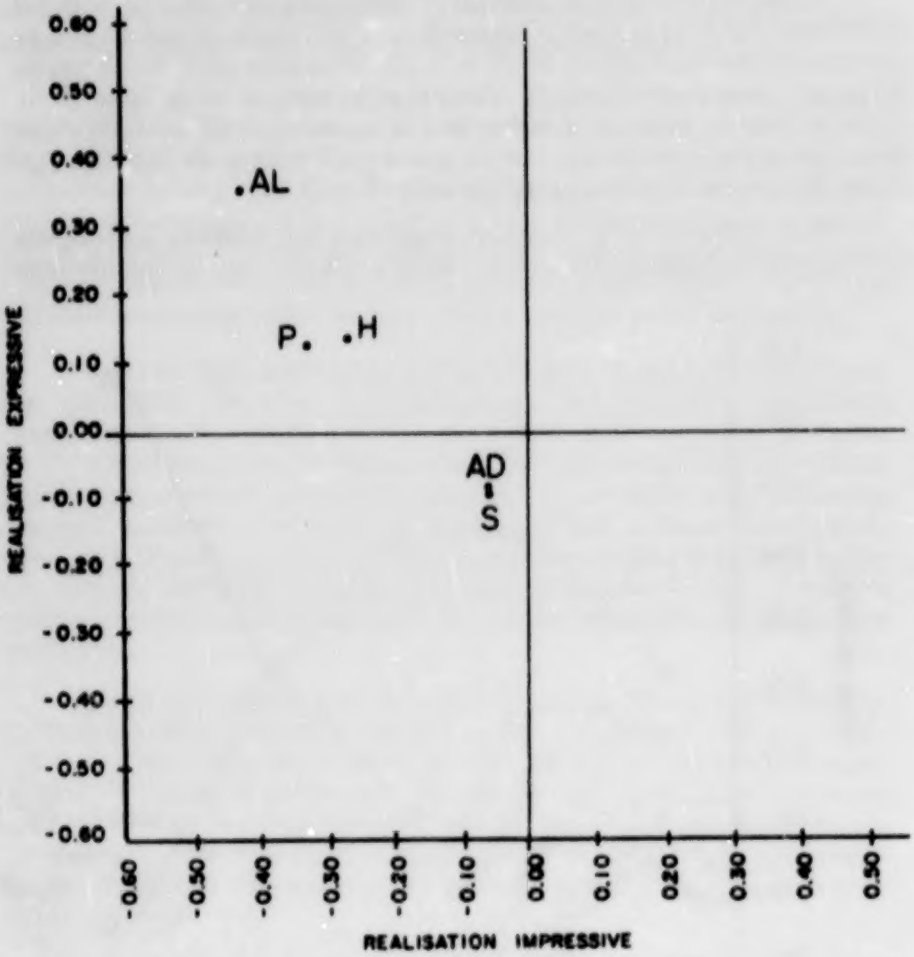


Figure 22. Concentration d'étude (S = sciences et techniques de la santé, P = sciences et techniques physiques, H = sciences et techniques humaines, AD = sciences et techniques administratives, AL = arts et lettres) et système de valeurs d'éducation au collégial.

Dans le deuxième cas, au niveau de l'ensemble du système de valeurs d'éducation en fonction de la concentration, on remarque trois regroupe-

ments distincts des étudiants: sciences et techniques de la santé et sciences et techniques administratives à un extrême, arts et lettres à l'autre; sciences et techniques physiques de même que sciences et techniques humaines occupent une position intermédiaire.

De façon encore plus claire que ceux qui se rapportent au type de personnalité, ces résultats font ressortir des constrastes de valeurs très marqués en fonction de la concentration choisie au niveau collégial.

Par référence au système global de valeurs d'éducation (Figure 22), on voit très bien se dessiner une polarisation entre les étudiants d'arts et lettres — desquels se rapprochent aussi ceux de sciences et techniques humaines et ceux de sciences et techniques physiques — d'une part, et ceux de sciences et techniques de la santé et de sciences et techniques administratives, d'autre part. Ces résultats recoupent les conclusions de Snow (1959, 1964) de même que celles de Feldman et Newcomb (1969) à l'effet que l'éducation collégiale véhicule deux courants de valeurs en opposition.

Une telle dichotomie nous semble bien seyante aux fins d'une formation spécialisée. En effet, à l'apprentissage de matières particularisées s'ajoute l'acquisition d'une manière complémentaire d'entrevoir la réalisation de soi en éducation, de sorte qu'il y a harmonie, dans la formation, entre les éléments de contenu et ceux de processus. En revanche, une telle formation se fait au détriment d'une ouverture à une variété de modes d'appréhension et de compréhension de la réalité physique et sociale et contribue à creuser, chez les étudiants, le fossé entre deux sous-cultures qui, au gré des années de scolarisation, risquent de devenir de plus en plus éloignées l'une de l'autre.

Il s'agit par ailleurs d'un couple de forces inscrit au coeur même des choix d'orientation scolaire et vocationnelle des étudiants et qui, à la limite, pourrait même ne pas être étranger à la dichotomie socio-politique caractéristique de la société québécoise. Évidemment, cette dernière hypothèse reste à vérifier en même temps qu'elle débouche sur un champ de recherche intéressant, c'est-à-dire celui des valeurs et des idéologies politiques à propos duquel on trouve des résultats prometteurs dans le dernier ouvrage de Rokeach (1979).

SEXE, NIVEAU SCOLAIRE ET VALEURS D'ÉDUCATION

A. Réalisation Impressive

Pour cette variable, les résultats de l'analyse de variance (Tableau 38) laissent voir une forte interaction du sexe et du niveau ($F = 7,60$; $p = 0,01$) en même temps qu'un effet principal significatif pour le sexe ($F = 25,93$; $p = 0,00$) et pour le niveau ($F = 66,99$; $p = 0,00$).

Les moyennes consignées au Tableau 47 révèlent que l'importance accordée à la *Réalisation Impressive* diminue grandement du secondaire au collégial mais encore plus pour les filles (de 0,22 à -0,15) que pour les garçons (de -0,03 à -0,21). Décomposée en sens inverse, l'interaction signifie encore qu'alors que les filles ($\bar{X}$ = 0,22) valorisent plus la *Réalisation Impressive* que les garçons ($\bar{X}$ = -0,03) au secondaire; elles ($\bar{X}$ = -0,15) ne diffèrent pas de ceux-ci ($\bar{X}$ = -0,21) au collégial. Les tests de Scheffé du Tableau 73 en Appendice A renseignent sur les disparités et les ressemblances entre ces moyennes.

Tableau 47. Moyennes au facteur de *Réalisation Impressive* (RI) selon le sexe et le niveau scolaire (N = 2442)

Sexe	Niveau scolaire	N	RI
Masculin	Secondaire	695	– 0,03
	Collégial	426	– 0,21
Féminin	Secondaire	834	0,22
	Collégial	487	– 0,15

B. Réalisation Expressive

En se référant encore au Tableau 38 on remarque que, pour cette variable, l'analyse de variance ne dénote pas d'interaction significative du sexe et du niveau scolaire (F = 0,11; p = 0,14), ni d'effet principal du niveau scolaire (F = 2,14; p = 0,14). Cependant, l'effet principal du sexe s'avère significatif (F = 22,55; p = 0,00) et les moyennes apparaissant au Tableau 48, laissent clairement voir que les garçons ($\bar{X}$ = 0,10) valorisent davantage la *Réalisation Expressive* que les filles ($\bar{X}$ = -0,08). Afin de rendre les données de ce Tableau comparables à celles du Tableau 47, on a aussi découpé les moyennes en fonction des deux variables de sujets même si l'interaction n'est pas significative.

Tableau 48. Moyennes au facteur de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et le niveau scolaire (N = 2442)

Sexe	Niveau scolaire	N	RE
Masculin		1121	0,10
	Secondaire	695	0,07
	Collégial	426	0,14
Féminin		1321	– 0,08
	Secondaire	834	– 0,10
	Collégial	487	– 0,05

Les Figures 23 et 24 illustrent graphiquement, chacune à leur façon, les résultats à la *Réalisation Impressive* et à la *Réalisation Expressive* en fonction du sexe et du niveau scolaire.

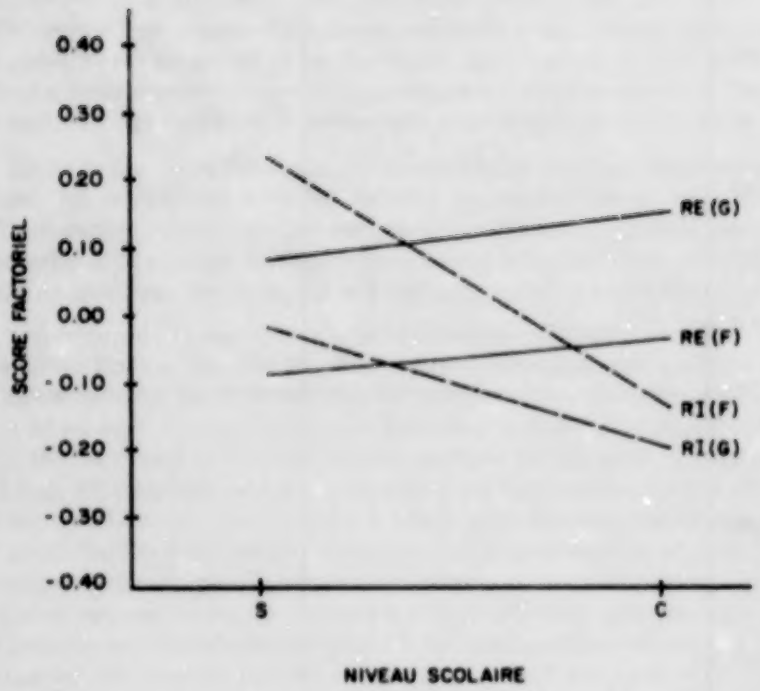


Figure 23. Courbes illustrant les variations de la *Réalisation Impressive* (RI) et de la *Réalisation Expressive* (RE) en fonction du sexe (G = garçons, F = filles) et du niveau scolaire (S = secondaire, C = collégial) (N = 2442).

C. Commentaires

Valeurs et niveau scolaire. Il ressort avec évidence des résultats précédents que l'importance accordée à la *Réalisation Impressive* diminue de façon remarquable du secondaire au collégial alors que celle qui est dévolue à la *Réalisation Expressive* est la même aux deux niveaux.

Dans le premier cas, les résultats sont conformes à ceux de la plupart des recherches passées en revue au Chapitre V. On peut aussi les interpréter dans le sens des propos du Chapitre II, c'est-à-dire que cette diminution de l'importance accordée à la *Réalisation Impressive* atteste que, du secondaire au collégial, l'étudiant abandonne pour une part appréciable la croyance que c'est en référence à des sources externes (statut, climat, sécurité) qu'il va trouver à se réaliser dans le système d'éducation. Une telle réorientation dans la configuration des valeurs apparaît d'emblée comme un indice de changements importants qui se produisent au cours de l'adolescence.

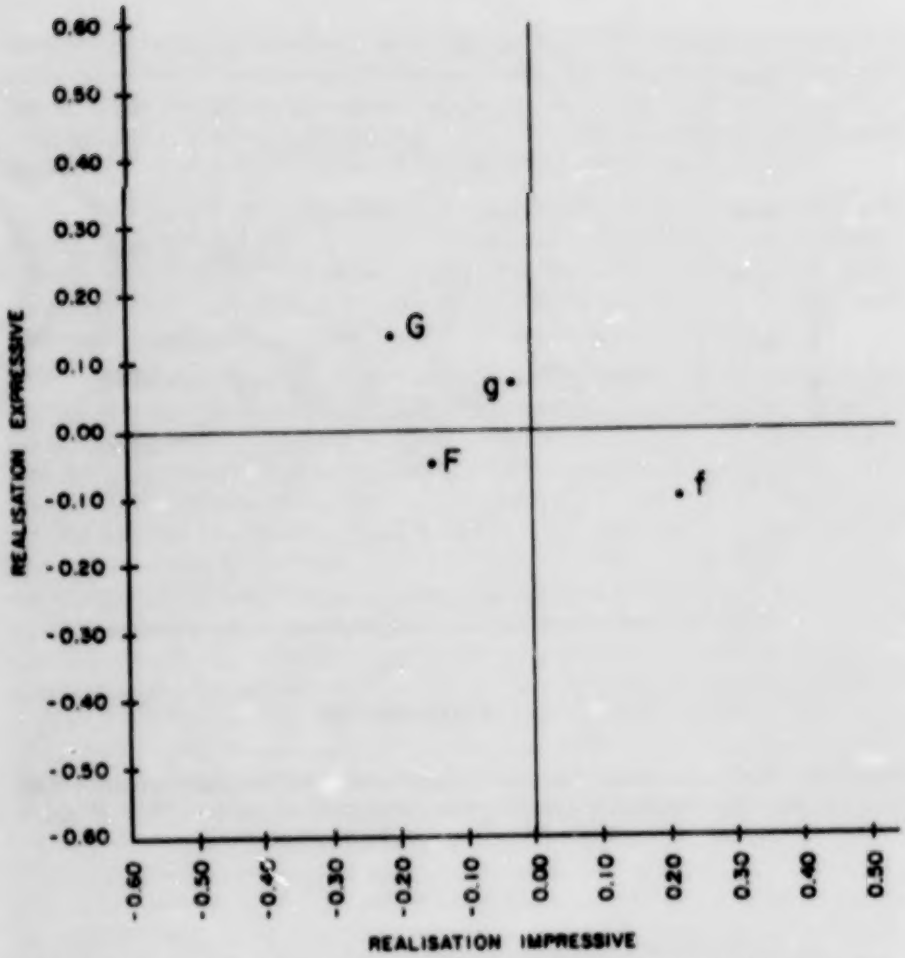


Figure 24. Sexe (G = garçons, F = filles) et système de valeurs d'éducation au secondaire (lettres minuscules) et au collégial (lettres majuscules).

Évidemment, cette interprétation générale doit être nuancée à la lumière d'autres considérations. Ainsi, la différence de moyennes à la *Réalisation Impressive* entre les deux niveaux est encore plus marquée pour les filles que pour les garçons. C'est donc dire qu'entre 14 et 19 ans le taux de changement de valeurs d'éducation est plus accentué au féminin qu'au masculin. Par ailleurs, si l'on recoupe le niveau scolaire et le type de personnalité (Figure 13) la différence des moyennes RI du secondaire au collégial semble très peu prononcée dans le cas des types réaliste, conventionnel et entreprenant, alors qu'elle est moyenne pour les types social et investigateur et très prononcée dans le cas du type artistique. Si l'on accepte de voir une parenté entre la valeur accordée à la *Réalisation Impressive* et le conservatisme, on

peut attribuer à ces données le sens que Astin (1977) prête aux siennes à la suite de recherches auprès d'étudiants américains du niveau collégial: «*En fait, le collège semble polariser les étudiants: ceux qui, au départ, sont libéraux tendent à le devenir davantage; plusieurs modérés deviennent libéraux tandis que les conservateurs le demeurent tout simplement*» (p.53)*.

Dans le cas de la *Réalisation Expressive*, et ce, pour l'ensemble des étudiants, les moyennes sont les mêmes au secondaire et au collégial. D'après un certain nombre de recherches analysées au Chapitre V, on aurait pu s'attendre à ce que les étudiants du collégial accordent une plus grande importance que ceux du secondaire à cet aspect de la réalisation.

On pourrait penser qu'une telle absence de différence provient du fait que les dimensions rattachées à la *Réalisation Expressive* sont déjà très valorisées au secondaire de sorte qu'elles ne peuvent l'être davantage au collégial. Il n'en est rien. Comme le montrent les moyennes du Tableau 15, le risque (37,00), la liberté (43,19) et la participation (37,06) sont, hormis le statut (32,61), les trois valeurs les plus faibles pour l'ensemble des étudiants. Il faut donc conclure que même s'il y a place pour une augmentation de la valeur accordée à la *Réalisation Expressive*, ce phénomène ne se produit pas du secondaire au collégial. Tout se passe comme si, pour l'étudiant, l'éducation peut se voir de moins en moins selon des référents externes sans pour autant prendre une signification accrue en termes de référents internes. Dans la mesure où l'on accepte que les valeurs sont transmises dans le processus de la relation éducative, faudrait-il penser que l'éducation secondaire et collégiale ne réussit pas à véhiculer un modèle ou, à tout le moins, un message de risque, de liberté et de participation, valeurs qui, somme toute, pourraient bien constituer les valeurs de base de la démocratie? Cette question est lourde de conséquences et en appelle une autre: la société québécoise veut-elle, et permet-elle, que l'éducation supérieure incarne et véhicule ce genre de valeurs? Est-il enfin besoin de rappeler que les étudiants auprès desquels les données ont été prélevées sont ceux du secteur public. Il serait intéressant de faire une recherche semblable avec ceux du secteur privé.

Retenons toutefois le caractère global de ces résultats sur l'importance accordée à la *Réalisation Expressive* par les étudiants du secondaire et du collégial. Comme dans le cas de la *Réalisation Impressive*, il importe de recouper le niveau scolaire avec d'autres variables de sujets dans le but de nuancer les conclusions s'il y a lieu. Dans un premier temps, l'analyse de variance montre que la stabilité des moyennes est indépendante du sexe: l'absence de différence entre le secondaire et le collégial est la même pour les garçons que pour les filles. Par ailleurs, en croisant le niveau scolaire et le type de personnalité (Figure 13), on se rend compte que seuls les sujets de type artistique et conventionnel accordent plus d'importance à la *Réalisation*

* *La traduction est de nous*

Expressive au collégial qu'au secondaire. Ces deux types de personnalité représentent 24% des étudiants du secondaire et 22% de ceux du collégial. En d'autres termes, la constance des moyennes à la *Réalisation Expressive*, du secondaire au collégial, est un phénomène qui caractérise une forte majorité des étudiants.

Valeurs et sexe. Pour ce qui est de la *Réalisation Impressive*, les filles ont une moyenne plus élevée que celle des garçons au secondaire alors qu'elles ne diffèrent pas de ceux-ci à la même variable au collégial. Ce facteur de réalisation, rappelons-le, est composé des échelles statut, climat et sécurité. Les filles ont-elles des moyennes plus élevées que les garçons à chacune de ces trois échelles? Les données du Tableau 49 indiquent que les filles valorisent moins le statut que les garçons, et de manière beaucoup plus prononcée au collégial qu'au secondaire; à chaque niveau, elles valorisent davantage le climat que les garçons; enfin, il n'y a pas de différence selon le sexe à l'échelle sécurité, tant au secondaire qu'au collégial. Ces conclusions proviennent d'une analyse de variance multivariée dont l'essentiel des résultats se retrouve au Tableau 50.

Tableau 49. Moyenne aux échelles statut, climat et sécurité selon le sexe et le niveau scolaire (N = 2442)

Variable	Secondaire		Collégial	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
STATUT	34,89	33,82	31,22	28,48
CLIMAT	49,25	51,80	47,94	48,60
SÉCURITÉ	44,65	45,27	44,43	43,88

Tableau 50. Analyse multivariée des scores aux échelles statut, climat et sécurité selon le sexe et le niveau scolaire (N = 2442)

Source de variation	Wilks	dl	F approximatif	p
Sexe (A)	0,955	3/2436	38,21	0,000
Niveau scolaire (B)	0,929	3/2436	62,20	0,000
A X B	0,995	3/2436	4,39	0,004

C'est donc avant tout par leur score au climat que les filles valorisent davantage la *Réalisation Impressive*. Or, cette échelle a une saturation de 0,70 et un coefficient factoriel de 0,39 comparativement à une saturation de 0,50 et un coefficient factoriel de 0,19 dans le cas du statut (Tableau 33). C'est pourquoi, malgré le fait qu'elles valorisent moins le statut que les garçons, cela ne contribue pas à compenser leur plus grande valorisation du cli-

mat, étant donné qu'au facteur de *Réalisation Impressive* le poids de cette échelle est double de celui du statut.

Ces précisions aident à comprendre exactement en quoi les filles diffèrent des garçons quant à l'importance accordée à la *Réalisation Impressive*: du secondaire au collégial leur moyenne baisse à chacune des échelles qui composent ce facteur et notamment au statut; pour les garçons la différence de moyennes au statut est aussi appréciable tandis que les écarts au climat et à la sécurité sont moins prononcés.

De telles données rejoignent d'emblée celles des recherches citées au Chapitre V et illustrent en regard de quoi les filles envisagent leur réalisation à l'école et au collège d'une manière différente de celle des garçons. La moindre importance accordée à la *Réalisation Impressive* dans leur passage du secondaire au collégial et surtout, à l'intérieur de ce facteur, la chute marquée de leur valorisation du statut n'apparaissent pas sans lien avec leur orientation beaucoup plus prépondérante vers des professions de types social et conventionnel que de type investigateur. Ces observations recoupent celles de nombreuses recherches américaines dont on trouve une excellente synthèse dans l'article de Marini (1978).

Pour ce qui est de la *Réalisation Expressive*, nous avons vu qu'elle ne varie pas en importance du secondaire au collégial, autant pour les garçons que pour les filles. Par ailleurs, aux deux niveaux, elle est moins valorisée par les filles que par les garçons. Ces résultats, combinés aux précédents, complètent le portrait des différences de valeurs d'éducation entre garçons et filles. Ils mettent en lumière qu'à ce facteur surtout teinté par l'échelle risque, mais aussi par celles de la liberté et de la participation, les étudiantes ont des scores d'importance significativement plus faibles que ceux des étudiants. C'est donc dire que la différenciation des valeurs d'éducation selon le sexe s'établit de façon complémentaire sur les deux versants, impressif et expressif, de la réalisation de soi.

Il est évident qu'à une époque où sont remis en question les fondements des différences hommes-femmes, ces résultats ont une acuité accrue et méritent d'être situés dans un contexte d'interprétation élargi.

Les valeurs sont des produits sociaux et, à cet égard, comptent parmi les éléments constitutifs des rôles remplis par les membres d'une société. L'apprentissage, l'acquisition et la maîtrise de ces rôles représentent une part importante de la socialisation qui, elle-même, n'est pas étrangère au développement de l'identité personnelle. Plusieurs auteurs s'entendent à dire qu'en rapport avec une configuration de rôles prédominants au plan social et centraux au plan personnel — pensons à ceux qui ont trait aux études, au travail, au mariage, à la paternité et à la maternité, à l'éducation des enfants, à la vie publique — la socialisation se fait de manière foncièrement différente

pour les garçons et les filles et que c'est là une source fondamentale des différences psychologiques entre hommes et femmes.

Ainsi, Block (1973), Block, von der Lippe et Block (1973) et Block (1978) ont réalisé plusieurs recherches qui démontrent qu'à différents niveaux d'âge les garçons et les filles sont éduqués selon des orientations de valeurs différentes. Dans le premier cas, l'accent est surtout mis sur l'autorité, le contrôle, la réussite et la compétition. Dans le second, il porte davantage sur les relations interpersonnelles étroites, la protection et le soutien. Cette socialisation différentielle trouve un écho sur le développement des stéréotypes masculins et féminins et aboutit à des produits distincts.

> *«Pour les hommes, la socialisation tend à promouvoir les choix expérientiels et à encourager une définition de rôle plus androgyne du fait qu'elle renforce des caractéristiques traditionnellement féminines (conscience, conservation, interdépendance) en même temps qu'elle incite à renoncer à des aspects négatifs du rôle masculin: opportunisme et égocentrisme. Pour les femmes, le processus de socialisation tend à renforcer les aspects nourriciers, dociles, soumis et conservateurs du rôle féminin traditionnel et à décourager l'acquisition de qualités traditionnellement masculines: affirmation de soi, orientation vers la réussite et indépendance. Il s'ensuit qu'en termes de définitions de rôle et de choix de comportements, l'horizon des femmes est restreint par le processus de socialisation tandis que celui des hommes est agrandi»* (Block, 1973, p. 525). *

Une telle interprétation, récemment reprise par Katz (1979) dans l'élaboration de son modèle de développement de l'identité féminine, semble bien s'appliquer aux différences de valeurs d'éducation observées entre garçons et filles. Face à ces écarts que d'aucuns localisent même au niveau de la structure du système de valeurs (Mahoney, Heretick et Katz, 1979), il y a lieu de penser que seuls des changements profonds dans la socialisation des garçons et des filles, autant dans le contexte familial que scolaire, pourraient permettre de redéfinir de façon plus égalitaire des rôles que les hommes et les femmes sont appelés à remplir dans la société.

VARIABLES SOCIO-GÉOGRAPHIQUES ET VALEURS D'ÉDUCATION

Trois variables socio-géographiques sont étudiées sous l'angle de leurs liens avec les valeurs d'éducation. Il s'agit du niveau occupationnnel du père défini à partir du métier ou de la profession exercée par le père et établi selon la nomenclature de Blishen et McRoberts (1976). Trois catégories caractérisent le niveau occupationnel du père: élevé, moyen, faible. Par ailleurs, le travail de la mère, suivant qu'il s'effectue au foyer ou à l'extérieur, représente une deuxième variable. Enfin, les étudiants sont regroupés d'après la région qu'ils habitent: Montréal, Québec ou le reste de la province.

---

* *La traduction est de nous*

Niveau occupationnel du père et valeurs d'éducation

A. Niveau secondaire

Réalisation Impressive. Aucune différence significative n'apparaît à ce facteur, que ce soit pour l'effet principal du niveau occupationnel ($p = 0,23$) ou pour l'interaction de celui-ci avec le sexe ($p = 0,41$).

Réalisation Expressive. Les résultats de l'analyse de variance à ce facteur sont tout à fait semblables à ceux qui précèdent: aucun effet principal du niveau occupationnel ($p = 0,26$) ni aucune interaction avec le sexe ($p = 0,76$).

Les moyennes relatives à ces deux analyses sont présentées au Tableau 51 et illustrées par la Figure 25.

Tableau 51. Moyenne aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le niveau occupationnel du père des étudiants du secondaire (N = 1286)

Niveau occupationnel du père	N	RI	RE
Élevé	167	0,20	0,01
Moyen	698	0,10	0,01
Faible	421	0,13	−0,07

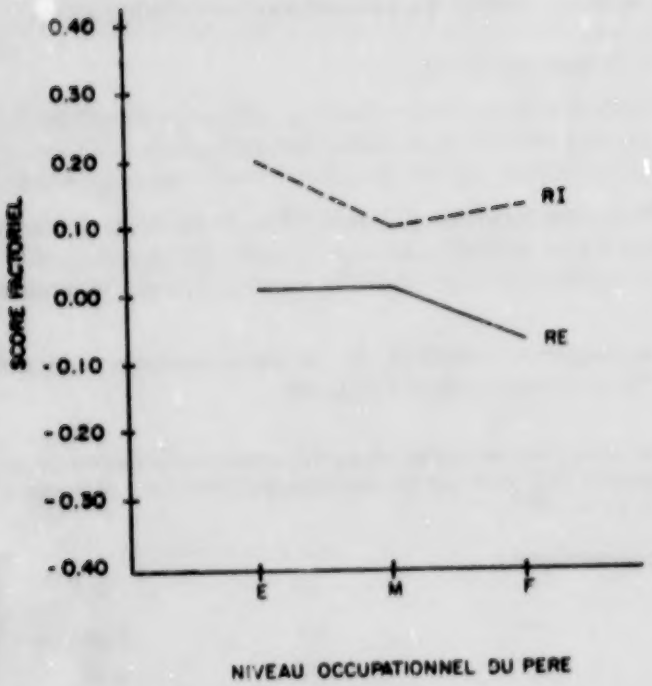


Figure 25. Courbes illustrant les variations de la *Réalisation Impressive* (RI) et de la *Réalisation Expressive* (RE) en fonction du niveau occupationnel du père (E = élevé, M = moyen, F = faible) des étudiants du secondaire (N = 1286).

B. Niveau collégial

Réalisation Impressive. L'analyse de variance ne décèle aucune fluctuation significative des scores à ce facteur en fonction du niveau occupationnel du père ($p = 0,85$) ou de son interaction avec le sexe ($p = 0,75$).

Réalisation Expressive. Comme pour le facteur précédent, l'effet principal du niveau occupationnel du père s'avère non significatif ($p = 0,54$) de même que son interaction avec le sexe ($p = 0,35$).

On trouvera les moyennes se rapportant à ces deux analyses au Tableau 52 et leur représentation à la Figure 26.

Tableau 52. Moyenne aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le niveau occupationnel du père des étudiants du collégial (N = 770)

Niveau occupationnel du père	N	RI	RE
Élevé	115	– 0,19	0,10
Moyen	443	– 0,16	0,01
Faible	212	– 0,15	0,03

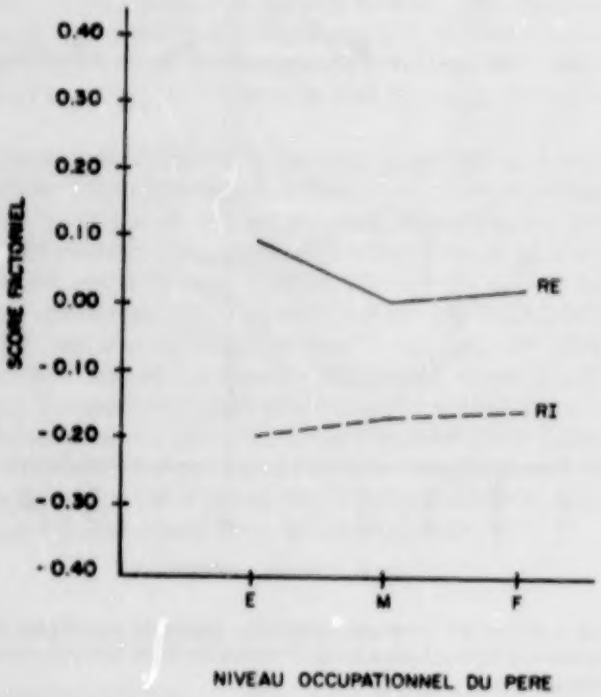


Figure 26. Courbes illustrant les variations à la *Réalisation Impressive* (RI) et à la *Réalisation Expressive* (RE) en fonction du niveau occupationnel du père (E = élevé, M = moyen, F = faible) des étudiants du collégial (N = 770).

C. Comparaison des deux niveaux

La Figure 27 illustre bien que pour l'ensemble du système de valeurs d'éducation les étudiants du secondaire et du collégial ont tous deux des valeurs semblables malgré des différences de niveau occupationnel du père; en fait, tel que vu précédemment, seul le niveau scolaire les distingue au plan de la *Réalisation Impressive*.

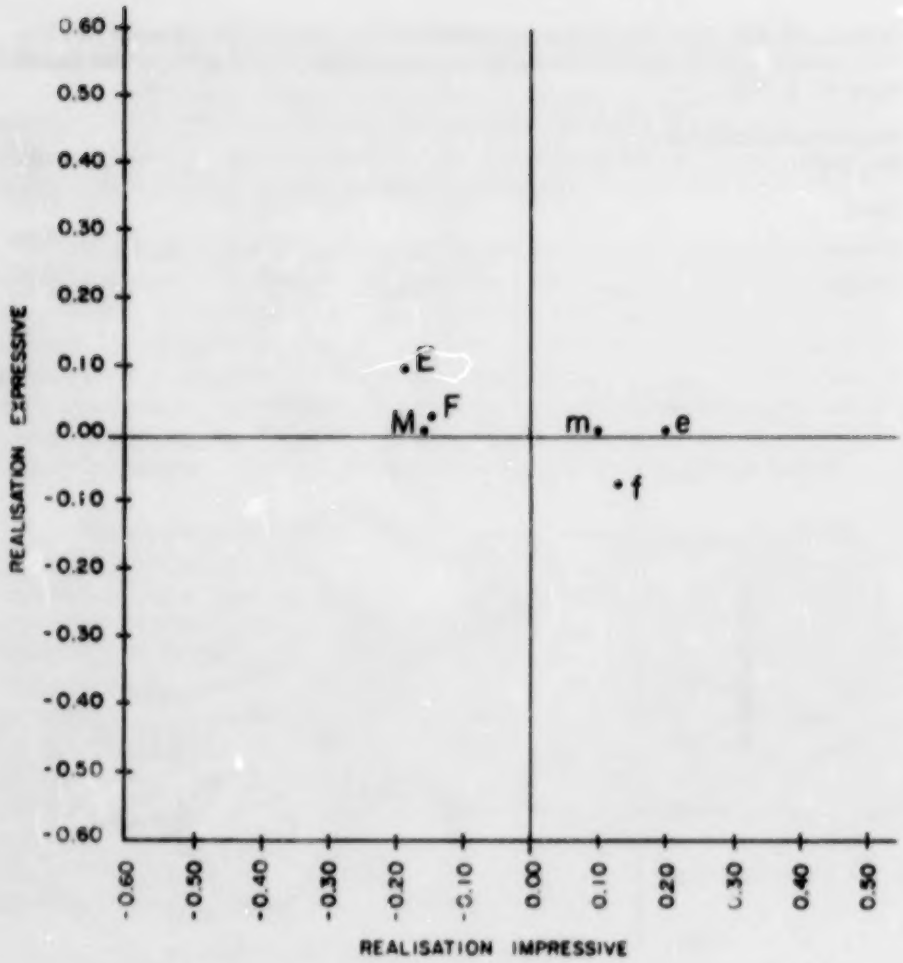


Figure 27. Niveau occupationnel du père (E = élevé, M = moyen, F = faible) et système de valeurs d'éducation au secondaire (lettres minuscules) et au collégial (lettres majuscules).

D. Commentaires

Comme prévu à la lumière des recherches citées au Chapitre V, des variations dans le niveau occupationnel du père ne s'accompagnent pas de différences correspondantes dans les valeurs d'éducation des étudiants du secondaire et du collégial.

Il est possible que l'information recueillie auprès des étudiants (réponse à la question: quelle est la profession de votre père?) ait été insuffisante pour définir de façon valable l'appartenance du père à une classe sociale précise. Des renseignements additionnels sur le revenu et le niveau d'éducation auraient vraisemblablement contribué à rendre plus discriminatif chacun des trois niveaux de la variable de sujets.

Pourtant, sur la base d'une même information, nous avons pu déceler des différences de valeurs de travail chez des étudiants du secondaire et du collégial, en fonction du niveau occupationnel de leur père (Perron, 1980a). On pourrait penser qu'une telle variable de sujet, même définie grossièrement, est plus reliée aux valeurs typiques d'un secteur d'activité à venir (le travail) que présent (l'éducation). Les résultats précédents sur le niveau occupationnel du père et le type de personnalité — dérivé de la profession envisagée — des étudiants vont d'ailleurs dans le même sens.

Rappelons enfin le caractère tronqué du groupe de sujets examinés: il s'agit d'étudiants qui poursuivent des études secondaires et collégiales susceptibles de les mener, pour un bon nombre, à l'exercice de professions ou de métiers plutôt associés à la classe sociale élevée ou moyenne qu'à la classe faible. C'est donc dire que ceux dont le père est de niveau occupationnel moyen et faible, du simple fait de leur scolarisation, sont en position de monter dans l'échelle sociale; cela expliquerait qu'ils n'accusent pas de différences de valeurs d'éducation par rapport aux autres. Cette hypothèse, qui au fond en est une d'assimilation des valeurs due à la scolarisation, n'infirme pas les travaux qui concluent à des différences d'accessibilité à l'éducation, d'aspirations ou de valeurs en fonction de la classe sociale pour la bonne raison que les sujets auxquels ces conclusions s'appliquent ne font justement pas partie du groupe de ceux que nous avons examinés.

Travail de la mère et valeurs d'éducation

A. Niveau secondaire

Réalisation Impressive. Le fait que leur mère exerce sa profession au foyer ou à l'extérieur ne se reflète pas à ce facteur de valorisation: effet principal ($p = 0,90$), interaction avec le sexe ($p = 0,80$).

Réalisation Expressive. Les scores à ce facteur ne varient pas non plus de façon significative en fonction du travail de la mère ($p = 0,25$) ou de son interaction avec le sexe ($p = 0,15$).

Les moyennes de ces analyses apparaissent au Tableau 53 et sont représentées à la Figure 28.

Tableau 53. Moyenne aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le travail de la mère des étudiants du secondaire (N = 1373)

Travail de la mère	N	RI	RE
Au foyer	1073	0,11	– 0,03
À l'extérieur	300	0,13	0,04

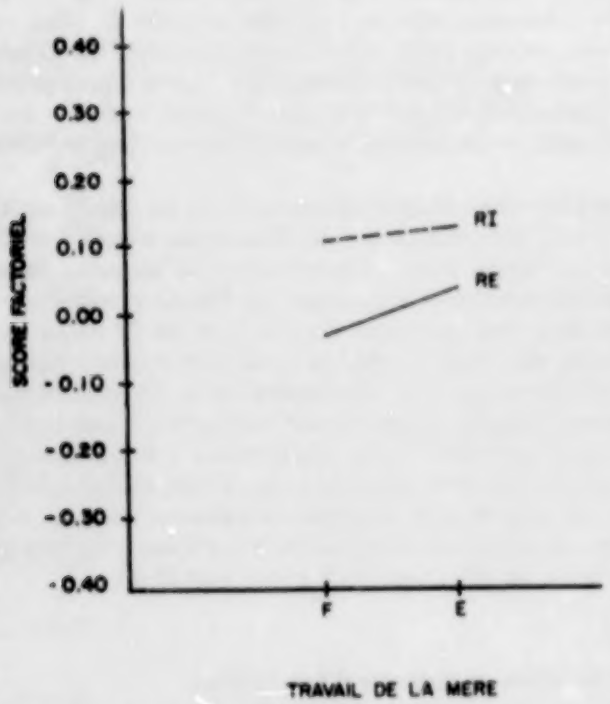


Figure 28. Courbes illustrant les variations de la *Réalisation Impressive* (RI) et de la *Réalisation Expressive* (RE) en fonction du travail de la mère (F = foyer, E = extérieur) des étudiants du secondaire (N = 1373).

B. Niveau collégial

Réalisation Impressive. Aucune variation significative des scores à ce facteur ne coïncide avec la répartition des sujets en fonction du travail de leur mère ($p = 0,55$) ou de son interaction avec le sexe ($p = 0,75$).

Réalisation Expressive. Le travail de la mère, que ce soit en termes d'effet principal ($p = 0,50$) ou en interaction avec le sexe ($p = 0,86$), ne s'accompagne pas de variations significatives des scores à ce facteur.

Le Tableau 54 donne les moyennes propres à ces deux analyses tandis que la Figure 29 en traduit graphiquement la disposition.

Tableau 54. Moyenne aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le travail de la mère des étudiants du collégial (N = 798)

Travail de la mère	N	RI	RE
Au foyer	611	– 0,14	0,01
À l'extérieur	187	– 0,18	0,05

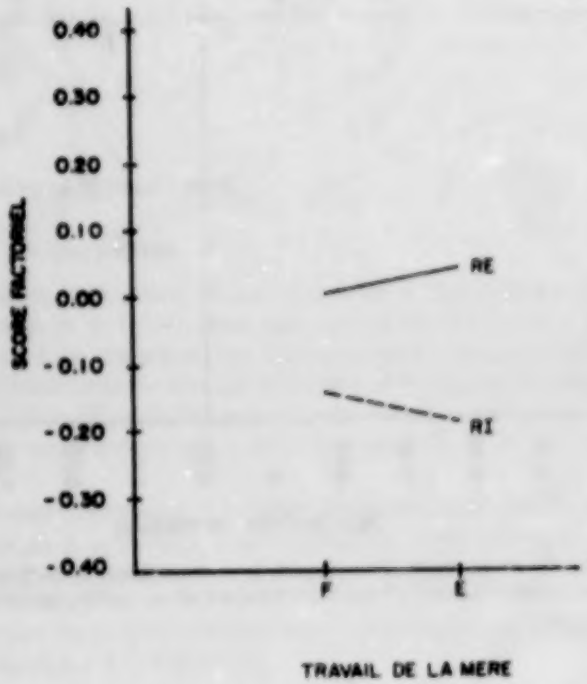


Figure 29. Courbes illustrant les variations de la *Réalisation Impressive* (RI) et de la *Réalisation Expressive* (RE) en fonction du travail de la mère (F = foyer, E = extérieur) des étudiants du collégial (N = 798).

C. Comparaison des deux niveaux

La Figure 30 permet de constater l'absence de lien entre la nature du travail de la mère et l'ensemble du système de valeurs d'éducation et ce, tant au secondaire qu'au collégial.

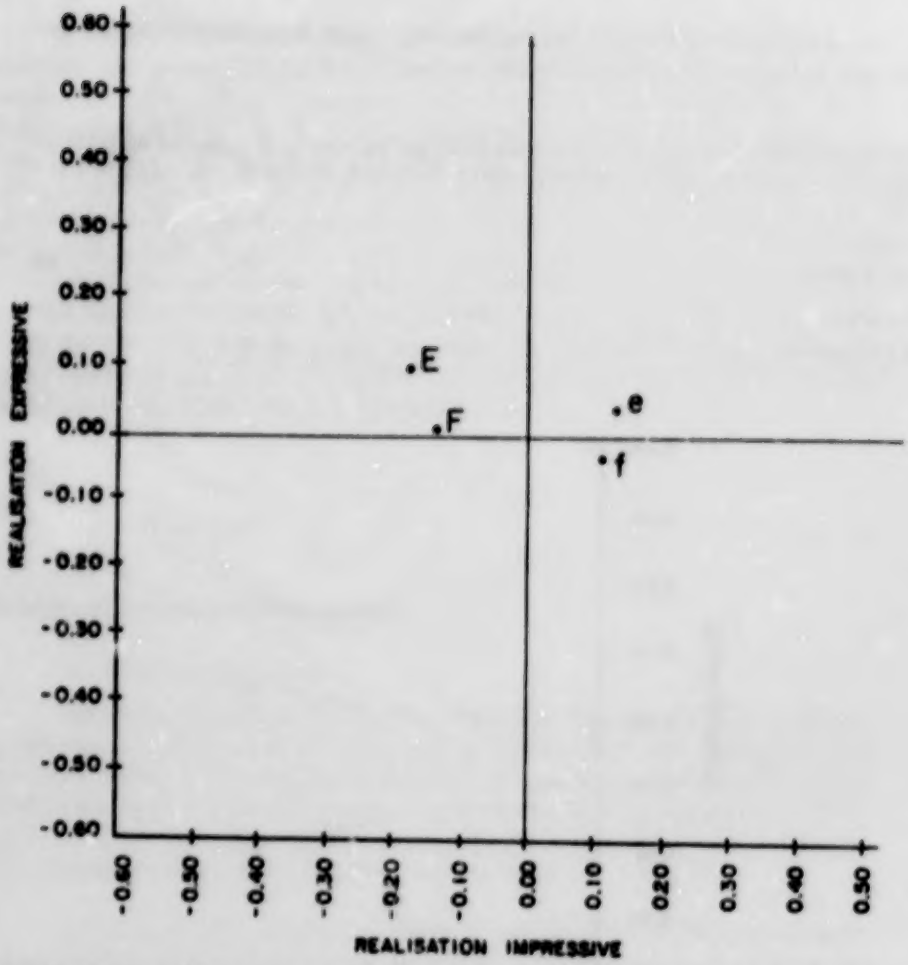


Figure 30. Travail de la mère (F = foyer, E = extérieur) et système de valeurs d'éducation au secondaire (lettres minuscules) et au collégial (lettres majuscules).

D. Commentaires

L'absence de relation significative entre le genre de travail de la mère et les valeurs d'éducation des étudiants évoque deux commentaires.

D'une part, on trouve dans ces résultats un appui aux recherches citées précédemment et qui aboutissent à la conclusion que le fait que la mère travaille à l'extérieur du foyer ne s'accompagne pas de répercussions nuisibles au fonctionnement et au développement de l'enfant.

D'autre part, nos données ne vont pas jusqu'à rejoindre celles des travaux qui démontrent que les adolescents et adolescentes dont la mère travaille à l'extérieur tirent avantage de cette situation, surtout en termes d'aspirations et de cheminement au plan vocationnel. Il nous semble, encore une fois, si tel est le cas, qu'il faille en attribuer la cause au peu d'information que les sujets ont pu fournir sur la nature du travail de leur mère. On comprendra facilement que les effets du travail de la mère sur sa relation avec ses enfants sont conditionnés par la nature de la profession qu'elle exerce, par le nombre d'heures qu'elle y consacre, par le fait qu'elle soit mariée, divorcée ou veuve, par sa classe sociale, par le nombre et l'âge de ses enfants, par l'aide qu'elle reçoit de son conjoint dans l'exécution des tâches domestiques, etc... Ces renseignements devraient être pris en compte à l'occasion de recherches qui voudraient mieux éclairer ce phénomène.

Région et valeurs d'éducation

A. Niveau secondaire

Réalisation Impressive. Pour ce facteur, l'effet principal de la région s'avère significatif ($p = 0,04$) alors que son interaction avec le sexe ne l'est pas ($p = 0,31$). Les comparaisons de moyennes *a posteriori* (Tableau 79, Appendice A) font ressortir que les étudiants des régions de Montréal ($\bar{X} = 0,07$) et de Québec ($\bar{X} = 0,08$) accordent moins d'importance à la *Réalisation Impressive* que ceux du reste de la province ($\bar{X} = 0,27$).

Réalisation Expressive. L'analyse de variance ne décèle pas de variations significatives à ce facteur ni au niveau de l'effet principal de la région ($p = 0,30$) ni à celui de son interaction avec le sexe ($p = 0,11$).

On trouve les moyennes relatives à ces analyses au Tableau 55 et leur illustration graphique à la Figure 31.

Tableau 55. Moyenne aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon la région des étudiants du secondaire (N = 1529)

Région	N	RI	RE
Montréal	916	0,07	0,01
Québec	373	0,08	– 0,06
Autre	240	0,27	– 0,08

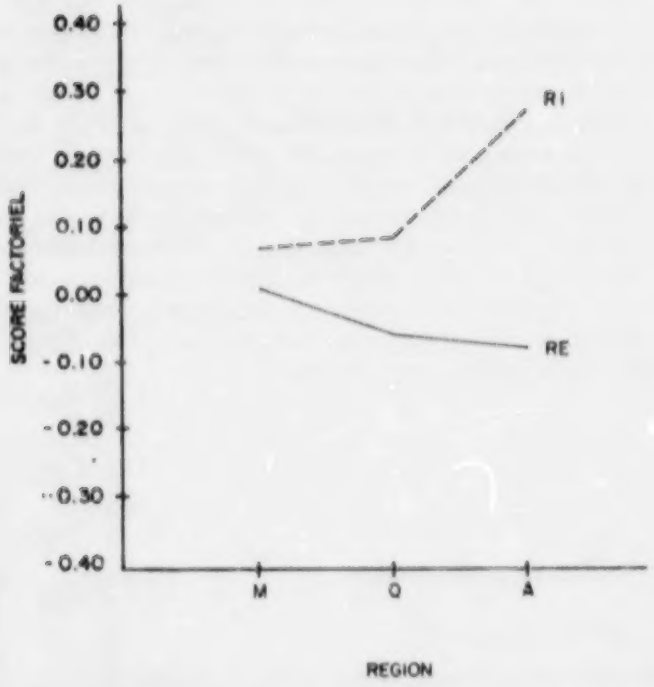


Figure 31. Courbes illustrant les variations de la *Réalisation Impressive* (RI) et de la *Réalisation Expressive* (RE) en fonction de la région (M = Montréal, Q = Québec, A = autre) au secondaire (N = 1529).

B. Niveau collégial

Réalisation Impressive. Même si, à ce facteur, l'effet principal de la région s'approche du seuil de signification ($p = 0.07$), on ne peut conclure à un lien réel entre les deux variables. Par ailleurs l'interaction de la région et du sexe ($p = 0,14$) ne s'avère pas non plus significative.

Réalisation Expressive. Les scores à ce facteur ne varient pas de manière significative en fonction de la région ($p = 0,56$) non plus que selon l'interaction de celle-ci avec le sexe ($p = 0,42$).

Le Tableau 56 et la Figure 32 indiquent les moyennes relatives à ces deux analyses de variance.

Tableau 56. Moyenne aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon la région des étudiants du collégial (N = 913)

Région	N	RI	RE
Montréal	502	– 0,24	0,06
Québec	371	– 0,10	0,01
Autre	40	– 0,19	– 0,04

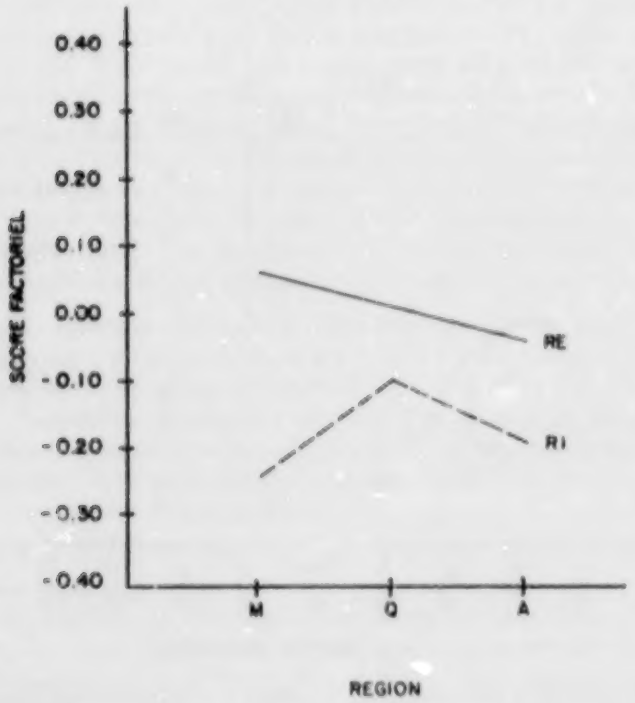


Figure 32. Courbes illustrant les variations de la *Réalisation Impressive* (RI) et de la *Réalisation Expressive* (RE) en fonction de la région (M = Montréal, Q = Québec, A = Autre) au collégial (N = 913).

C. Comparaison des deux groupes

La Figure 33 laisse voir la position des sujets des trois régions en termes de système global de valeurs d'éducation, compte tenu des niveaux secondaire et collégial. Soulignons l'inversion des groupes de la région de Québec et de l'autre région «Autre» en termes de l'importance accordée à la *Réalisation Impressive* selon qu'il s'agit du niveau secondaire ou collégial.

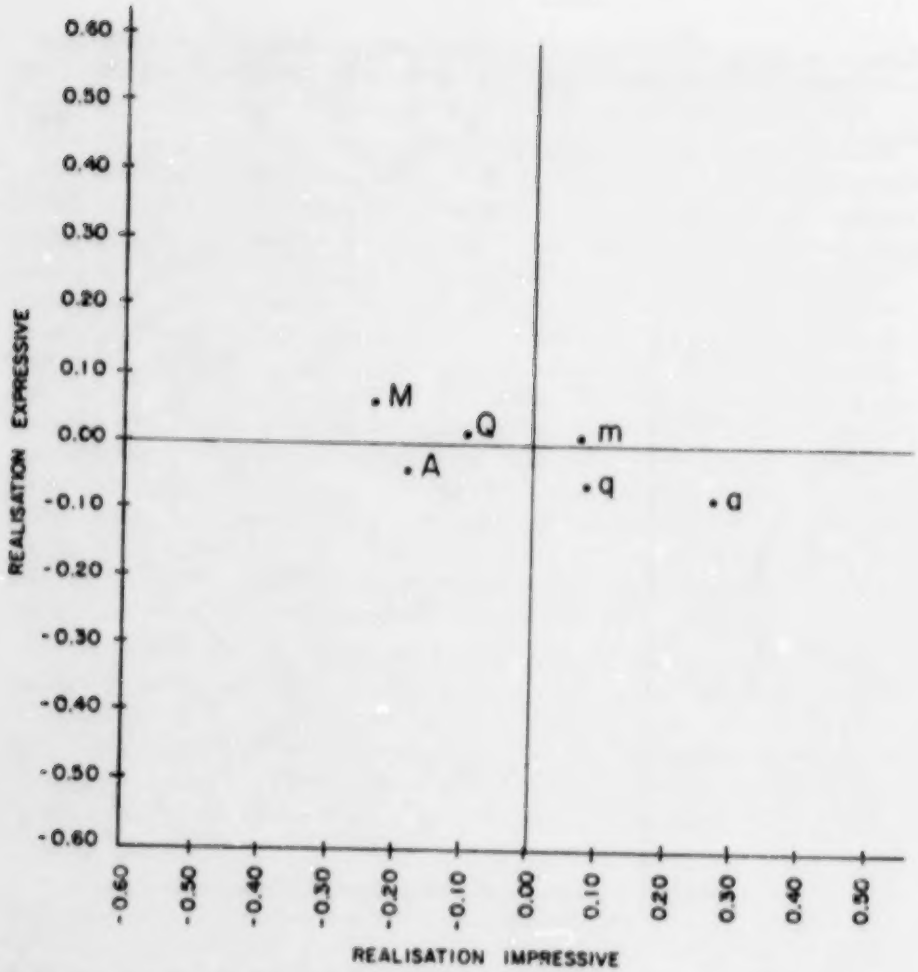


Figure 33. Région (M = Montréal, Q = Québec, A = Autre) et système de valeurs d'éducation au secondaire (lettres minuscules) et au collégial (lettres majuscules).

D. Commentaires

Peu de variations de valeurs d'éducation correspondent à celles de la provenance géographique des sujets. Tel que mentionné au Chapitre V, le sens à donner à ces résultats est celui d'une généralisation ou d'une uniformisation de la formation secondaire et collégiale dans l'ensemble du Québec.

L'exception à cette absence de différences de valeurs en fonction de la région provient du fait qu'au secondaire les étudiants de Montréal et de Québec valorisent moins la *Réalisation Impressive* que ceux du reste de la province. Cette différence n'est d'ailleurs pas imputable au nombre de sujets

de ce dernier sous-groupe (N = 240) qui, contrairement à ce qui se produit au collégial (N = 40), s'avère suffisant pour que sa moyenne soit fiable.

Dans la mesure où des expériences répétées arriveraient à des résultats semblables on pourrait avancer comme explication à ce phénomène que la plus grande importance accordée à la *Réalisation impressive* par les étudiants du secondaire de la région «Autre» tire en partie son origine des conditions géographiques difficiles qui la caractérisent. Les grandes distances qui séparent les unes des autres les agglomérations de cette région en même temps que l'isolement des grands centres urbains ne sont pas étrangers à un fort taux de roulement dans le personnel enseignant et de services personnels de ces écoles. Il en résulte que la continuité est probablement moins grande dans le maintien des conditions d'existence de valeurs comme le climat et la sécurité. Quant à l'aspect statut, il est possible qu'il soit aussi moins facile à atteindre si l'on prend en compte le fait que pour poursuivre des études universitaires, par exemple, il est nécessaire de quitter la région. Il nous semblerait toutefois hasardeux de prêter à ces commentaires un caractère définitif. En réalité, faute d'antécédents de recherche sur lesquels on puisse les fonder, il s'agit plus de spéculations que d'explications éprouvées.

Résumé. Comparativement à celles des variables de préférences ou de sexe et de niveau scolaire, les analyses de valeurs d'éducation en rapport avec les variables socio-géographiques fournissent bien peu de résultats significatifs. L'hypothèse de départ voulait qu'il en soit ainsi du fait que, pour le genre de sujets examinés, ces variables représentent des réalités sur lesquelles ils ont peu d'emprise et que, partant, leurs liens avec les valeurs d'éducation ne peuvent être que ténus.

Suite à la discussion des résultats, il semble encore approprié de maintenir une telle hypothèse tant que d'autres recherches n'auront pas mieux défini les variables de classe sociale et de travail de la mère à l'extérieur du foyer. De plus, il serait important de tenir compte conjointement des conditions matérielles de vie du père et de la mère, ce qui renseignerait davantage sur la famille.

Synthèse et conclusion

Des dimensions psychologiques qui se prêtent à l'étude de la personne dans ses rapports avec son environnement, c'est celle de «valeurs» qu'on a retenue comme concept-clé du présent ouvrage. Cognitions normatives à propos de ce qui est désirable, les valeurs renseignent sur les fondements des choix qui marquent le cheminement de l'individu et, à ce titre, elles régissent une part importante de ses transactions avec les environnements, surtout humains, dans lesquels il évolue.

La nécessité de définir les valeurs

Nos premiers propos ont consisté à retracer la notion de valeurs en psychologie, à faire ressortir les constituants et les attributs qui concourent à les définir, à les distinguer de concepts connexes et à considérer leurs fonctions en rapport avec la personnalité.

Une telle tâche nous est apparue comme une nécessité. En effet, si la notion de valeurs connaît actuellement une certaine popularité, trop nombreux à notre avis sont ceux qui y réfèrent comme à une réalité connue de tout le monde, une espèce de lieu commun ou, pis encore, comme à un intangible dont on altérerait la nature intime en tentant de le définir. De ce point de vue, par exemple, nous partageons en bonne partie la critique sévère de Gingras-Audet (1981) à l'égard de Naud et Morin (1978). Dans leur ouvrage sur l'école et les valeurs, ces auteurs tirent des conclusions lourdes de conséquence pour l'éducation québécoise sans pour autant expliciter clairement leur notion de valeurs et en laissant même planer l'idée qu'une telle entreprise pourrait s'avérer nuisible à la personne en quête authentique et expérientielle de ses valeurs. Hormis les répercussions qu'elle peut avoir au plan social, d'un strict point de vue scientifique une telle position est une forme d'*esquive* face à la responsabilité et à la nécessité de se situer par rapport à l'acquis dans un domaine de recherche; par corollaire, elle manque de s'inscrire dans la ligne des contributions à l'établissement d'un savoir cumulatif sur les valeurs.

Sans ignorer le caractère souvent inachevé et même parfois discutable des définitions qui tendent à l'opérationnalisation, nous avons cru nécessaire, pour notre part, de nous astreindre à une telle démarche, d'autant plus que la notion de valeurs nous semble prometteuse pour l'avancement de la compréhension de phénomènes cruciaux en éducation.

L'utilité de définir les valeurs

Le fait de définir les valeurs a pour avantages de rendre claire sa position par rapport à celle des autres, de préciser la base de ses choix du point de vue théorique et méthodologique, et surtout, de délimiter la nature et la portée de son investigation.

Un examen de la littérature nous amène à conclure qu'il existe trois principales voies d'accès à l'étude des valeurs. On peut d'abord les envisager dans des contextes d'interaction où l'influence interpersonnelle joue un rôle prédominant. C'est le cas d'un réseau diversifié de recherches dont l'objectif premier est d'étudier le phénomène de la transmission des valeurs. Une telle approche est applicable aux relations de couple, parents-enfants, professeur-étudiants, psychothérapeute-client, média-consommateurs, etc. Une autre façon d'aborder les valeurs consiste à considérer la manière dont elles sont détenues et exprimées. C'est le point de vue adopté principalement par ceux qui poursuivent des objectifs de clarification de valeurs. Enfin, il est aussi possible d'entrevoir les valeurs sous l'angle de leur contenu et de faire alors porter l'étude sur l'importance relative accordée à un ensemble de cibles désirables. La finalité de ce genre de recherche est de mettre à jour des liens de concomitance entre des orientations ou des choix divers et des variations dans le système de valeurs. C'est l'optique que nous avons adoptée.

De façon encore plus particulière, quand il s'est agi de choisir les contenus de valeurs à étudier, nous avons mis de côté ceux qui renvoient à des fins d'existence (valeurs terminales) pour nous en tenir à ceux qui réfèrent à des modalités d'être et d'agir (valeurs instrumentales) en délaissant, encore là, les valeurs à connotation morale pour mettre l'accent sur des contenus qui s'apparentent surtout à des valeurs de compétence. Voilà donc circonscrit le territoire de notre recherche. Au plan conceptuel, il est important de situer les résultats et leurs retombées possibles dans ce système de coordonnées.

Réalisation de soi, valeurs et adolescence

L'adolescence est la tranche d'âge retenue pour notre étude des valeurs. Il s'agit d'une période marquée de changements retentissants et pendant laquelle l'actualisation ou la réalisation de soi prend forme au gré des choix cruciaux qui contribuent directement à façonner l'identité de l'individu. Ce qui nous a préoccupé de façon prépondérante, c'est l'idée que le «passage» qui caractérise l'adolescence coïncide avec un changement

majeur du système de coordonnées à la base de la réalisation de soi: les référents externes cèdent la place aux référents internes ou, dit autrement, l'expression prend le pas sur l'adaptation. Par ailleurs, cette importante transition varie qualitativement selon la manière dont les individus s'acquittent des tâches développementales propres à l'adolescence: entre autres, spécification de sa place dans la société, apprentissage des rôles masculins et féminins, accès à l'autonomie et à la responsabilité.

En marge de ces considérations, si les valeurs occupent une place centrale dans le fonctionnement et le développement de la personne, on est en mesure de s'attendre à ce qu'elles reflètent les différenciations et les changements ayant cours durant l'adolescence. Telle est la prémisse qui a guidé notre réflexion et autour de laquelle se sont articulées les principales hypothèses soumises à l'épreuve de la vérification.

Valeurs et éducation

Un important segment de la population des adolescents passe, entre 14 et 20 ans, une portion de temps appréciable dans des environnements éducatifs. C'est pourquoi il nous a semblé pertinent de réaliser une recherche auprès des étudiants des niveaux secondaire et collégial.

Par ailleurs, nous avons choisi d'appliquer spécifiquement au contexte de l'éducation l'étude de leurs valeurs. C'était là restreindre le champ d'enquête, mais en même temps maximiser l'acuité de l'observation.

Opérationnalisation et mesure des valeurs d'éducation

Pour nous enquérir des valeurs d'éducation des étudiants québécois, notre choix s'est porté, différemment d'autres auteurs, sur la voie un peu plus longue, et peut-être plus ardue, de l'élaboration systématique d'un instrument de mesure particulièrement adapté aux objectifs de recherche et à la population visée.

Après avoir pris en considération diverses approches et techniques de mesure, après avoir consulté et analysé divers types d'instruments, nous avons opté pour une forme de questionnaire qui présente au sujet des regroupements homogènes d'énoncés qu'il est invité à évaluer de manière indépendante l'un de l'autre.

Délimité par ses objectifs et ses contenus, le *Questionnaire de Valeurs d'Éducation* mesure sept aspects valorisables de l'éducation: le Statut, la Réalisation, le Climat, le Risque, la Liberté, la Participation et la Sécurité.

Tant par le pouvoir discriminatif et l'homonégéité des items qui le composent que par la consistance interne et le niveau d'intercorrélation de ses échelles, le QVE est un instrument dont les qualités métrologiques de base s'avèrent très satisfaisantes. Sa validité de contenu et sa validité concomit-

ante, qui n'est que renforcée par les résultats de la présente étude, satisfont aussi aux exigences d'élaboration d'instruments de ce genre.

Enfin, deux analyses factorielles ont démontré, avec de très forts indices de reproductibilité, que les sept échelles du QVE se ramènent à une double structure correspondant aux versants adaptatif et expressif de la réalisation de soi. Nous avons interprété chaque facteur comme mesurant respectivement la *Réalisation Impressive* (statut, climat, sécurité) et la *Réalisation Expressive* (risque, liberté, participation). Les scores à ces deux facteurs orthogonaux ont tenu lieu de variables dépendantes dans notre recherche.

Résulats: préférences et valeurs d'éducation

Dans l'ensemble, les variations des préférences et celles des valeurs d'éducation sont synchroniques et cette covariation est plus marquée au niveau collégial qu'au niveau secondaire.

De façon plus particulière, les différences de concentration d'étude au collégial sont celles qui trouvent le plus d'écho en termes de disparités dans le système de valeurs. Ainsi, les étudiants de sciences et techniques de la santé et de sciences et techniques administratives, tout en ayant des valeurs identiques, valorisent plus la *Réalisation Impressive* et moins la *Réalisation Expressive* que ceux d'arts et lettres. Les étudiants de sciences et techniques physiques et de sciences et techniques humaines ont des valeurs qui les situent entre ces deux pôles bien qu'ils aient tendance à se rapprocher davantage des étudiants d'arts et lettres que de ceux de sciences et techniques de la santé et de sciences et techniques administratives.

Aux différences de types de personnalité (dérivés de la profession envisagée) correspondent aussi des différences de valeurs d'éducation. Au niveau secondaire, le contraste de valeurs se produit entre le type conventionnel et quatre des cinq autres types (investigateur, artistique, réaliste et social) qui valorisent moins que lui la *Réalisation Impressive*. Au niveau collégial, les différences de types de personnalité se répercutent sur l'ensemble du système de valeurs d'éducation et se ramènent principalement au fait que le type conventionnel valorise plus la *Réalisation Impressive* et moins la *Réalisation Expressive* que le type artistique.

Des différences dans les préférences de loisir s'accompagnent par ailleurs de variations significatives au niveau de l'importance accordée à la *Réalisation Expressive*. Au secondaire, les étudiants qui préfèrent le plein air ont un score plus élevé à ce facteur que ceux qui préfèrent le sport d'équipe; au collégial, les étudiants qui préfèrent les activités socio-culturelles valorisent davantage ce genre de réalisation que ceux dont la préférence va au sport individuel.

Enfin, deux variables de sujets ne sont pas reliées aux valeurs d'éducation: la matière préférée au secondaire et le secteur d'étude au collégial.

Il ressort de cet ensemble de résultats que les orientations scolaires, professionnelles et para-scolaires que prennent les étudiants du secondaire et, encore plus, du collégial s'accompagnent de diverses manières de se représenter l'éducation. La principale interprétation donnée à ce phénomène est à l'effet que le système d'éducation secondaire et collégiale est appuyé sur ce que d'aucuns désignent comme deux sous-cultures de valeurs différentes et qui correspondent aussi à une dualité d'orientation dans les rôles sociaux. Cette polarité de valeurs serait par ailleurs efficacement transmise et servirait de toile de fond aux différenciations qui ont cours durant l'adolescence. Il est encore à noter qu'en l'absence d'interactions significatives du sexe et de chacune des variables de préférences, cette interprétation s'applique autant aux garçons qu'aux filles.

Résultats: niveau d'étude, sexe et valeurs d'éducation

Comme les résultats de plusieurs autres recherches sur les valeurs à l'adolescence, ceux de la présente indiquent que du secondaire au collégial l'importance accordée à la *Réalisation Impressive* diminue sensiblement et de façon encore plus marquée pour les filles que pour les garçons. On n'enregistre par ailleurs pas de différence entre les deux niveaux dans l'importance dévolue à la *Réalisation Expressive*. Aux deux niveaux les filles valorisent moins la *Réalisation Expressive* que les garçons. Par contre, si leur moyenne à la *Réalisation Impressive* est supérieure à celle des garçons lorsqu'elles sont au secondaire, l'écart se comble au collégial.

En termes d'évolution, ces résultats confirment en partie l'idée générale qu'au cours de l'adolescence la réalisation de soi se fonde de moins en moins sur des référents externes et de plus en plus sur des référents internes. De façon plus spécifique, la première partie de cette interprétation s'applique aux représentations axiologiques de l'éducation tandis que la deuxième ne trouve pas d'écho dans nos résultats. En effet, si du secondaire au collégial on a vu diminuer l'importance accordée à la *Réalisation Impressive*, on n'a pas remarqué d'accroissement dans la valorisation de la *Réalisation Expressive*. Ces données nous portent à conclure qu'il y a encore place pour une accentuation des valeurs de risque, de liberté et de participation dans l'éducation secondaire et collégiale au Québec.

Au plan des différences de valeurs d'éducation selon le sexe, il faut se rendre à l'évidence que si, entre le secondaire et le collégial, les filles se départissent davantage que les garçons d'une valorisation adaptative de la réalisation de soi — due principalement à une chute marquée de la valeur attachée au statut — à un niveau comme à l'autre leur valorisation de la *Réalisation Expressive* est plus faible que celle des garçons. Ce phénomène nous a semblé s'expliquer par des divergences fondamentales dans la socialisation des garçons et des filles. Ces divergences tireraient leur origine au niveau de la famille, seraient reconduites à l'école et serviraient de base à la stéréotypie

dans l'apprentissage des rôles masculins et féminins. Selon certains auteurs dont nous partageons l'avis, ce modèle de socialisation est préjudiciable aux filles en ce qu'il restreint leur horizon à des aspirations sociales et professionnelles de nature surtout conventionnelle.

Résultats: variables socio-géographiques et valeurs d'éducation

Les valeurs d'éducation des étudiants du secondaire et du collégial ne se modulent pas sur des variations dans le niveau occupationnel de leur père, le genre de travail de la mère ou, à une exception près, leur provenance géographique.

Avec une réserve sur le caractère plutôt frustre de la mesure des deux premières variables, nous avons conclu que si les conditions matérielles de vie des parents peuvent avoir un retentissement sur les valeurs de leurs enfants, les sujets examinés dans le cadre de cette recherche ne sont probablement pas ceux auprès desquels cet effet est décelable puisque les études qu'ils poursuivent les destinent majoritairement aux échelons moyens et supérieurs de l'échelle socio-économique.

Par ailleurs le peu de différences de valeurs en fonction de la provenance géographique des étudiants nous porte à penser à une généralisation relativement uniforme de la nature de l'éducation secondaire et collégiale à la grandeur du territoire québécois.

Somme toute, il est à retenir de cet ensemble de résultats que la façon dont les étudiants entrevoient leur réalisation dans le contexte de l'éducation obéit à une plasticité plus grande en fonction de leurs préférences, de leur niveau d'étude et de leur sexe qu'en rapport avec des déterminants socio-géographiques. Ce constat nous ramène à l'idée que les valeurs ont un rôle central dans les processus de décision, de maturation et de différenciation qui, eux-mêmes, contribuent directement à l'édification de l'identité et de l'individualité à l'adolescence.

Sur la base d'une opérationnalisation du concept de valeurs, d'un modèle de développement de la réalisation de soi à l'adolescence et d'un instrument de mesure approprié, cette recherche, inscrite dans le prolongement de travaux éprouvés, fournit un portrait différencié des représentations qu'ont les étudiants des objectifs principaux de l'éducation secondaire et collégiale. Nous entrevoyons son prolongement normal dans une étude des valeurs des éducateurs et des parents. Fondée sur un triple point de vue, une telle entreprise serait susceptible d'apporter une contribution scientifique utile à l'élaboration du projet éducatif québécois.

Appendice A

TABLEAUX DÉTAILLÉS D'ANALYSES DE VARIANCE ET DE TESTS SCHEFFÉ DE COMPARAISON DE MOYENNES *A POSTERIORI*

Tableau 57. Analyse de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et le type de personnalité* des étudiants du secondaire (N = 1315)

Variable	Source	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	p
RI	Effets principaux	23,89	6	3,98	6,67	0,001
	Sexe (A)	13,08	1	13,08	21,92	0,001
	Personnalité (B)	4,94	5	0,99	1,66	0,142
	Interaction: A X B	1,83	5	0,37	0,61	0,691
	Expliqué	25,72	11	2,34	3,92	0,001
	Erreur	777,34	1303	0,60		
	Total	803,06	1314	0,61		
RE	Effets principaux	31,86	6	5,31	6,17	0,001
	Sexe (A)	3,77	1	3,77	4,38	0,037
	Personnalité (B)	20,50	5	4,10	4,77	0,001
	Interaction: A X B	7,51	5	1,50	1,75	0,121
	Expliqué	39,37	11	3,58	4,16	0,001
	Erreur	1120,75	1303	0,86		
	Total	1160,12	1314	0,88		

* réaliste, investigateur, artistique, social, entreprenant, conventionnel

Tableau 58. Comparaisons *a posteriori* (Scheffé) des moyennes à la *Réalisation Expressive* des étudiants du secondaire répartis en fonction du type de personnalité.

Groupes comparés	N	Moyenne	F obtenu	F critère
Réaliste	261	0,03		
Investigateur	311	0,10	0,81	9,30
Réaliste	261	0,03		
Artistique	113	0,08	0,23	9,30
Réaliste	261	0,03		
Social	266	0,01	0,06	9,30
Réaliste	261	0,03		
Entreprenant	109	-0,05	0,57	9,30
Réaliste	261	0,03		
Conventionnel	255	-0,31	17,34*	9,30
Investigateur	311	0,10		
Artistique	113	0,08	0,04	9,30
Investigateur	311	0,10		
Social	266	0,01	1,35	9,30
Investigateur	311	0,10		
Entreprenant	109	-0,05	2,11	9,30
Investigateur	311	0,10		
Conventionnel	255	-0,31	27,39*	9,30
Artistique	113	0,08		
Social	266	0,01	0,45	9,30
Artistique	113	0,08		
Entreprenant	109	-0,05	1,09	9,30
Artistique	113	0,08		
Conventionnel	255	-0,31	13,85*	9,30
Social	266	0,01		
Entreprenant	109	-0,05	0,32	9,30
Social	266	0,01		
Conventionnel	255	-0,31	15,50*	9,30
Entreprenant	109	-0,05		
Conventionnel	255	-0,31	6,00	9,30

* $p < .10$

Tableau 59. Analyse de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et le type de personnalité* des étudiants du collégial (N = 863)

Variable	Source	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	p
RI	Effets principaux	15,53	6	2,59	3,47	0,002
	Sexe (A)	0,67	1	0,67	0,90	0,344
	Personnalité (B)	15,20	5	3,04	4,07	0,001
	Interaction: A X B	3,45	5	0,69	0,93	0,464
	Expliqué	18,99	11	1,73	2,31	0,009
	Erreur	635,54	851	0,75		
	Total	654,52	862	0,76		
RE	Effets principaux	19,94	6	3,32	4,05	0,001
	Sexe (A)	10,49	1	10,49	12,79	0,001
	Personnalité (B)	12,13	5	2,43	2,96	0,012
	Interaction: A X B	8,54	5	1,71	2,08	0,065
	Expliqué	28,48	11	2,59	3,16	0,001
	Erreur	697,89	851	0,82		
	Total	726,37	862	0,84		

* réaliste, investigateur, artistique, social, entreprenant, conventionnel

Tableau 60. Comparaisons *a posteriori* (Scheffé) des moyennes à la *Réalisation impressive* des étudiants du collégial répartis en fonction du type de personnalité.

Groupes comparés	N	Moyenne	F obtenu	F critère
Réaliste	41	-0,12		
Investigateur	196	-0,19	0,22	9,25
Réaliste	41	-0,12		
Artistique	71	-0,50	5,02	9,25
Réaliste	41	-0,12		
Social	306	-0,15	0,04	9,25
Réaliste	41	-0,12		
Entreprenant	122	-0,15	0,04	9,25
Réaliste	41	-0,12		
Conventionnel	127	0,06	1,34	9,25
Investigateur	196	-0,19		
Artistique	71	-0,50	6,71	9,25
Investigateur	196	-0,19		
Social	306	-0,15	0,26	9,25
Investigateur	196	-0,19		
Entreprenant	122	-0,15	0,16	9,25
Investigateur	196	-0,19		
Conventionnel	127	0,06	6,45	9,25
Artistique	71	-0,50		
Social	306	-0,15	9,45*	9,25
Artistique	71	-0,50		
Entreprenant	122	-0,15	7,36	9,25
Artistique	71	-0,50		
Conventionnel	127	0,06	19,12*	9,25
Social	306	-0,15		
Entreprenant	122	-0,15	0,00	9,25
Social	306	-0,15		
Conventionnel	127	0,06	5,30	9,25
Entreprenant	122	-0,15		
Conventionnel	127	0,06	3,67	9,25

* $p < .10$

Tableau 61. Comparaisons a *posteriori* (Scheffé) des moyennes à la *Réalisation Expressive* des étudiants du collégial répartis en fonction du type de personnalité.

Groupes comparés	N	Moyenne	F obtenu	F critère
Réaliste	41	0,11		
Investigateur	196	0,06	0,10	9,25
Réaliste	41	0,11		
Artistique	71	0,32	1,40	9,25
Réaliste	41	0,11		
Social	306	0,02	0,36	9,25
Réaliste	41	0,11		
Entreprenant	122	-0,01	0,54	9,25
Réaliste	41	0,11		
Conventionnel	127	-0,12	2,00	9,25
Investigateur	196	0,06		
Artistique	71	0,32	4,30	9,25
Investigateur	196	0,06		
Social	306	0,02	0,23	9,25
Investigateur	196	0,06		
Entreprenant	122	-0,01	0,45	9,25
Investigateur	196	0,06		
Conventionnel	127	-0,12	3,05	9,25
Artistique	71	0,32		
Social	306	0,02	6,33	9,25
Artistique	71	0,32		
Entreprenant	122	-0,01	5,96	9,25
Artistique	71	0,32		
Conventionnel	127	-0,12	10,75*	9,25
Social	306	0,02		
Entreprenant	122	-0,01	0,10	9,25
Social	306	0,02		
Conventionnel	127	-0,12	2,15	9,25
Entreprenant	122	-0,01		
Conventionnel	127	-0,12	0,92	9,25

* $p < .10$

Tableau 62. Analyse de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et le loisir* préféré des étudiants du secondaire (N = 1271)

Variable	Source	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	p
RI	Effets principaux	16,01	4	4,00	6,29	0,001
	Sexe (A)	13,44	1	13,44	21,13	0,001
	Loisir (B)	1,19	3	0,40	0,62	0,602
	Interaction: A X B	1,44	3	0,48	0,75	0,521
	Expliqué	17,44	7	2,49	3,92	0,001
	Erreur	803,50	1263	0,64		
	Total	820,94	1270	0,65		
RE	Effets principaux	12,12	4	3,03	3,54	0,007
	Sexe (A)	7,23	1	7,23	8,43	0,004
	Loisir (B)	6,98	3	2,33	2,71	0,044
	Interaction: A X B	5,94	3	1,98	2,31	0,075
	Expliqué	18,06	7	2,58	3,01	0,004
	Erreur	1082,65	1263	0,86		
	Total	1100,71	1270	0,87		

* sport individuel, sport d'équipe, plein air, socio-culturel

Tableau 63. Comparaisons *a posteriori* (Scheffé) des moyennes à la *Réalisation Expressive* des étudiants du secondaire répartis en fonction du loisir préféré

Groupes comparés	N	Moyenne	F obtenu	F critère
Sport individuel	477	0,00	2,44	6,24
Sport d'équipe	271	-0,11		
Sport individuel	477	0,00	1,19	6,24
Plein air	130	0,10		
Sport individuel	477	0,00	1,23	6,24
Socio-culturel	393	-0,07		
Sport d'équipe	271	-0,11	4,52	6,24
Plein air	130	0,10		
Sport d'équipe	271	-0,11	0,30	6,24
Socio-culturel	393	-0,07		
Plein air	130	0,10	3,29	6,24
Socio-culturel	393	-0,07		

Tableau 64. Analyse de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et le loisir* préféré des étudiants du collégial (N = 736)

Variable	Source	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	p
RI	Effets principaux	4,05	4	1,01	1,31	0,263
	Sexe (A)	1,03	1	1,03	1,33	0,248
	Loisir (B)	3,77	3	1,26	1,63	0,181
	Interaction: A X B	4,44	3	1,48	1,92	0,125
	Expliqué	8,49	7	1,21	1,57	0,140
	Erreur	561,04	728	0,77		
	Total	569,53	735	0,78		
RE	Effets principaux	14,22	4	3,55	4,15	0,002
	Sexe (A)	10,37	1	10,37	12,12	0,001
	Loisir (B)	6,84	3	2,28	2,67	0,047
	Interaction: A X B	1,78	3	0,59	0,69	0,556
	Expliqué	15,99	7	2,29	2,67	0,010
	Erreur	623,00	728	0,86		
	Total	638,99	735	0,87		

* sport individuel, sport d'équipe, plein air, socio-culturel

Tableau 65. Comparaisons *a posteriori* (Scheffé) des moyennes à la *Réalisation Expressive* des étudiants du collégial répartis en fonction du loisir préféré

Groupes comparés	N	Moyenne	F obtenu	F critère
Sport individuel	265	-0,04		
Sport d'équipe	81	-0,02	0,03	6,24
Sport individuel	265	-0,04		
Plein air	78	0,12	1,80	6,24
Sport individuel	265	-0,04		
Socio-culturel	312	0,11	3,77	6,24
Sport d'équipe	81	-0,02		
Plein air	78	0,12	0,91	6,24
Sport d'équipe	81	-0,02		
Socio-culturel	312	0,11	1,27	6,24
Plein air	78	0,12		
Socio-culturel	312	0,11	0,01	6,24

Tableau 66. Analyse de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et la matière scolaire* préférée des étudiants du secondaire (N = 1281)

Variable	Source	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	P
RI	Effets principaux	21,86	5	4,37	7,27	0,001
	Sexe (A)	16,11	1	16,11	26,80	0,001
	Matière (B)	5,10	4	1,28	2,12	0,076
	Interaction: A X B	3,99	4	0,99	1,66	0,158
	Expliqué	25,85	9	2,87	4,78	0,001
	Erreur	764,23	1271	0,60		
	Total	790,08	1280	0,62		
RE	Effets principaux	14,30	5	2,86	3,27	0,006
	Sexe (A)	5,04	1	5,04	5,76	0,017
	Matière (B)	7,55	4	1,89	2,16	0,072
	Interaction: A X B	5,31	4	1,33	1,51	0,196
	Expliqué	19,60	9	2,18	2,49	0,008
	Erreur	1113,13	1271	0,88		
	Total	1132,73	1280	0,89		

* biologie, mathématiques-physique, sciences humaines, arts et lettres, activité physique

Tableau 67. Analyse de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et le secteur des étudiants du collégial (N = 913)

Variable	Source	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	p
RI	Effets principaux	1,38	2	0,69	0,89	0,413
	Sexe (A)	0,29	1	0,29	0,37	0,544
	Secteur (B)	0,78	1	0,78	1,00	0,318
	Interaction: A X B	0,52	1	0,52	0,67	0,413
	Expliqué	1,91	3	0,64	0,81	0,486
	Erreur	709,66	909	0,78		
	Total	711,57	912	0,78		
RE	Effets principaux	10,34	2	5,17	6,14	0,002
	Sexe (A)	6,49	1	6,49	7,71	0,006
	Secteur (B)	1,64	1	1,64	1,95	0,163
	Interaction: A X B	0,20	1	0,20	0,24	0,628
	Expliqué	10,53	3	3,51	4,17	0,006
	Erreur	765,11	909	0,84		
	Total	775,64	912	0,85		

* général, professionnel

Tableau 68. Analyse de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et la concentration* des étudiants du collégial (N = 913)

Variable	Source	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	p
RI	Effets principaux	15,66	5	3,13	4,12	0,001
	Sexe (A)	0,30	1	0,30	0,39	0,532
	Concentration (B)	15,06	4	3,76	4,95	0,001
	Interaction: A X B	9,74	4	2,44	3,21	0,013
	Expliqué	25,40	9	2,82	3,71	0,001
	Erreur	686,17	903	0,76		
	Total	711,57	912	0,78		
RE	Effets principaux	28,23	5	5,65	6,84	0,001
	Sexe (A)	10,36	1	10,36	12,55	0,001
	Concentration (B)	19,54	4	4,88	5,91	0,001
	Interaction: A X B	1,66	4	0,42	0,50	0,733
	Expliqué	29,90	9	3,32	4,02	0,001
	Erreur	745,74	903	0,83		
	Total	775,64	912	0,85		

* sciences et techniques de la santé, sciences et techniques physiques, sciences et techniques humaines, sciences et techniques administratives, arts et lettres

Tableau 69. Comparaisons *a posteriori* (Scheffé) des moyennes à la *Réalisation Impressive* des garçons et des filles du collégial répartis en fonction de la Concentration

Concentration	Garçons		Filles		F obtenu	F critère
	N	Moyenne	N	Moyenne		
Sc. tech. santé	47	-0,09	147	-0,06	0,04	2,71
Sc. tech. physiques	115	-0,23	17	-0,95	9,97*	2,71
Sc. tech. humaines	91	-0,35	146	-0,21	1,43	2,71
Sc. tech. administratives	158	-0,09	126	-0,01	0,55	2,71
Arts et lettres	15	-0,65	51	-0,36	1,27	2,71

* $p < .10$

Tableau 70. Comparaisons *a posteriori* (Scheffé) des moyennes à la *Réalisation impressive* des étudiants du collégial répartis en fonction de la concentration

Groupes comparés	N	Moyenne	F obtenu	F critère
Sc. tech. santé	194	-0,06		
Sc. tech. physiques	132	-0,33	7,38	7,76
Sc. tech. santé	194	-0,06		
Sc. tech. humaines	237	-0,27	6,30	7,76
Sc. tech. santé	194	-0,06		
Sc. tech. administratives	284	-0,06	0,00	7,76
Sc. tech. santé	194	-0,06		
Arts et lettres	66	-0,43	9,13*	7,76
Sc. tech. physiques	132	-0,33		
Sc. tech. humaines	237	-0,27	0,40	7,76
Sc. tech. physiques	132	-0,33		
Sc. tech. administratives	284	-0,06	8,10*	7,76
Sc. tech. physiques	132	-0,33		
Arts et lettres	66	-0,43	0,01	7,76
Sc. tech. humaines	237	-0,27		
Sc. tech. administratives	284	-0,06	7,35	7,76
Sc. tech. humaines	237	-0,27		
Arts et lettres	66	-0,43	1,83	7,76
Sc. tech. administratives	284	-0,06		
Arts et lettres	66	-0,43	9,78*	7,76

* $p < .10$

Tableau 71. Comparaisons *a posteriori* (Scheffé) des moyennes à la *Réalisation Expressive* des étudiants du collégial répartis en fonction de la concentration

Groupes comparés	N	Moyenne	F obtenu	F critère
Sc. tech. santé	194	-0,09		
Sc. tech. physiques	132	0,13	4,60	7,76
Sc. tech. santé	194	-0,09		
Sc. tech. humaines	237	0,14	6,83	7,76
Sc. tech. santé	194	-0,09		
Sc. tech. administratives	284	-0,08	0,01	7,76
Sc. tech. santé	194	-0,09		
Arts et lettres	66	0,36	12,07*	7,76
Sc. tech. physiques	132	0,13		
Sc. tech. humaines	237	0,14	0,01	7,76
Sc. tech. physiques	132	0,13		
Sc. tech. administratives	284	-0,08	4,81	7,76
Sc. tech. physiques	132	0,13		
Arts et lettres	66	0,36	2,82	7,76
Sc. tech. humaines	237	0,14		
Sc. tech. administratives	284	-0,08	7,57	7,76
Sc. tech. humaines	237	0,14		
Arts et lettres	66	0,36	3,02	7,76
Sc. tech. administratives	284	-0,08		
Arts et lettres	66	0,36	12,55*	7,76

* $p < .10$

Tableau 72. Analyse de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et le niveau scolaire* (N = 2442)

Variable	Source	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	p
RI	Effets principaux	64,31	2	32,15	46,95	0,001
	Sexe (A)	17,76	1	17,76	25,93	0,001
	Niveau scolaire (B)	45,88	1	45,88	66,99	0,001
	Interaction: A X B	5,21	1	5,21	7,60	0,006
	Expliqué	69,51	3	23,17	33,84	0,001
	Erreur	1669,55	2438	0,69		
	Total	1739,07	2441	0,71		
RE	Effets principaux	21,48	2	10,74	12,43	0,001
	Sexe (A)	19,48	1	19,48	22,55	0,001
	Niveau scolaire (B)	1,85	1	1,85	2,14	0,144
	Interaction: A X B	0,10	1	0,10	0,11	0,737
	Expliqué	21,57	3	7,19	8,32	0,001
	Erreur	2106,54	2438	0,86		
	Total	2128,11	2441	0,87		

* secondaire, collégial

Tableau 73. Comparaisons *a posteriori* (Scheffé) des moyennes à la *Réalisation impressive* des garçons et des filles répartis selon le niveau scolaire

Groupes comparés	N	Moyenne	F obtenu	F critère
Garçons, secondaire	695	-0,03		
Filles, secondaire	834	0,22	34,59*	2,71
Garçons, collégial	426	-0,21		
Filles, collégial	487	-0,15	1,19	2,71
Garçons, secondaire	695	-0,03		
Garçons, collégial	426	-0,21	12,49*	2,71
Filles, secondaire	834	0,22		
Filles, collégial	487	-0,15	61,45*	2,71

* $p < .10$

Tableau 74. Analyse de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et le niveau occupationnel du père* des étudiants du secondaire (N = 1286)

Variable	Source	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	p
RI	Effets principaux	17,49	3	5,83	9,55	0,001
	Sexe (A)	16,23	1	16,23	26,60	0,001
	Profession père (B)	1,82	2	0,91	1,49	0,225
	Interaction: A X B	1,10	2	0,55	0,90	0,407
	Expliqué	18,59	5	3,72	6,09	0,001
	Erreur	781,29	1280	0,61		
	Total	799,88	1285	0,62		
RE	Effets principaux	12,37	3	4,12	4,66	0,003
	Sexe (A)	10,44	1	10,44	11,80	0,001
	Profession père (B)	2,38	2	1,19	1,35	0,260
	Interaction: A X B	0,48	2	0,24	0,28	0,760
	Expliqué	12,86	5	2,57	2,91	0,013
	Erreur	1132,69	1280	0,89		
	Total	1145,55	1285	0,89		

* élevé, moyen, faible

Tableau 75. Analyse de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et le niveau occupationnel du père* des étudiants du collégial (N = 770)

Variable	Source	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	p
RI	Effets principaux	1,30	3	0,43	0,58	0,631
	Sexe (A)	1,14	1	1,14	1,52	0,218
	Profession père (B)	0,24	2	0,12	0,16	0,851
	Interaction: A X B	0,44	2	0,22	0,29	0,745
	Expliqué	1,74	5	0,35	0,46	0,804
	Erreur	574,47	764	0,75		
	Total	576,21	769	0,75		
RE	Effets principaux	6,40	3	2,14	2,59	0,052
	Sexe (A)	5,68	1	5,68	6,89	0,009
	Profession père (B)	1,03	2	0,52	0,63	0,536
	Interaction: A X B	1,75	2	0,88	1,06	0,346
	Expliqué	8,16	5	1,63	1,98	0,080
	Erreur	630,05	764	0,83		
	Total	638,21	769	0,83		

* élevé, moyen, faible

Tableau 76. Analyse de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et la profession de la mère* des étudiants du secondaire (N = 1373)

Variable	Source	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	p
RI	Effets principaux	19,34	2	9,67	15,36	0,001
	Sexe (A)	19,28	1	19,28	30,63	0,001
	Profession mère (B)	0,01	1	0,01	0,02	0,895
	Interaction: A X B	0,04	1	0,04	0,06	0,804
	Expliqué	19,38	3	6,46	10,26	0,001
	Erreur	861,93	1369	0,63		
	Total	881,31	1372	0,64		
RE	Effets principaux	10,76	2	5,38	6,05	0,002
	Sexe (A)	9,78	1	9,78	10,98	0,001
	Profession mère (B)	1,18	1	1,18	1,33	0,249
	Interaction: A X B	1,83	1	1,83	2,05	0,152
	Expliqué	12,59	3	4,19	4,71	0,003
	Erreur	1218,25	1369	0,89		
	Total	1230,84	1372	0,90		

* foyer, extérieur

Tableau 77. Analyse de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et la profession de la mère* des étudiants du collégial (N = 798)

Variable	Source	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	p
RI	Effets principaux	0,69	2	0,35	0,45	0,636
	Sexe (A)	0,46	1	0,46	0,60	0,441
	Profession mère (B)	0,28	1	0,28	0,37	0,545
	Interaction: A X B	0,08	1	0,08	0,10	0,749
	Expliqué	0,77	3	0,26	0,34	0,799
	Erreur	607,62	794	0,77		
	Total	608,39	797	0,76		
RE	Effets principaux	5,55	2	2,77	3,34	0,036
	Sexe (A)	5,32	1	5,32	6,41	0,012
	Profession mère (B)	0,39	1	0,39	0,47	0,495
	Interaction: A X B	0,03	1	0,03	0,03	0,862
	Expliqué	5,57	3	1,86	2,24	0,083
	Erreur	659,78	794	0,83		
	Total	665,35	797	0,84		

* foyer, extérieur

Tableau 78. Analyse de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et la région* des étudiants du secondaire (N = 1529)

Variable	Source	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	p
RI	Efftets principaux	26,54	3	8,85	14,14	0,001
	Sexe (A)	19,35	1	19,35	30,93	0,001
	Région (B)	4,18	2	2,09	3,34	0,036
	Interaction: A X B	1,48	2	0,74	1,19	0,306
	Expliqué	28,02	5	5,60	8,96	0,001
	Erreur	952,92	1523	0,63		
	Total	980,94	1528	0,64		
RE	Effets principaux	13,01	3	4,34	4,95	0,002
	Sexe (A)	10,70	1	10,70	12,22	0,001
	Région (B)	2,12	2	1,06	1,21	0,298
	Interaction: A X B	3,94	2	1,97	2,25	0,106
	Expliqué	16,95	5	3,39	3,39	0,002
	Erreur	1333,54	1523	0,88		
	Total	1350,49	1528	0,88		

* Montréal, Québec, «Autre»

Tableau 79. Comparaisons *a posteriori* (Scheffé) des moyennes à la *Réalisation impressive* des étudiants du secondaire répartis en fonction de la région

Groupes comparés	N	Moyenne	F obtenu	F critère
Montréal	916	0,07	0,04	4,62
Québec	373	0,08		
Montréal	916	0,07	12,15*	4,62
Autre	240	0,27		
Québec	373	0,08	8,42*	4,62
Autre	240	0,27		

* $p < .10$

Tableau 80. Analyse de variance des scores aux facteurs de *Réalisation Impressive* (RI) et de *Réalisation Expressive* (RE) selon le sexe et la région* des étudiants du collégial (N = 913)

Variable	Source	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	p
RI	Effets principaux	4,78	3	1,59	2,05	0,105
	Sexe (A)	0,74	1	0,74	0,96	0,328
	Région (B)	4,17	2	2,09	2,67	0,068
	Interaction: A X B	3,03	2	1,51	1,95	0,143
	Expliqué	7,80	5	1,56	2,00	0,075
	Erreur	703,77	907	0,78		
	Total	711,57	912	0,78		
RE	Effets principaux	9,68	3	3,23	3,83	0,010
	Sexe (A)	8,93	1	8,93	10,60	0,001
	Région (B)	0,98	2	0,49	0,58	0,559
	Interaction: A X B	1,45	2	0,73	0,86	0,423
	Expliqué	11,13	5	2,23	2,64	0,022
	Erreur	764,51	907	0,84		
	Total	775,64	912	0,85		

* Montréal, Québec, «Autre»

Appendice B

INSTRUMENTS DE MESURE

QUESTIONNAIRE DE VALEURS D'ÉDUCATION

Version 74 (modifiée)

Jacques PERRON, Ph.D.

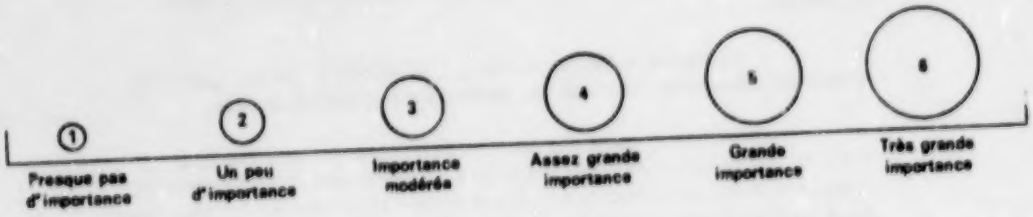
DIRECTIVES

Ce questionnaire porte sur des aspects de l'éducation qui sont importants à divers degrés selon les individus.

Votre tâche sera d'indiquer, indépendamment de ce que vous faites actuellement, le degré d'importance que vous accordez PERSONNELLEMENT à chacun de ces aspects de l'éducation. Vous aurez donc l'occasion d'exprimer ce que vous aimeriez retrouver dans un système d'éducation (tout ce qui concerne la vie d'étudiant: cours, activités scolaires et para-scolaires, méthodes de travail et d'enseignement, organisation scolaire, etc...).

Échelle d'évaluation

Vous aurez à vous prononcer sur **92** aspects de l'éducation en indiquant le degré d'importance que vous accordez à chacun. Pour ce faire, vous vous servirez de l'échelle d'évaluation en six points ci-dessous.



Cette échelle fonctionne à la manière d'une règle à mesurer. De même que sur une règle la distance est la même entre 1 et 2 pouces qu'entre 8 et 9 pouces, ainsi sur cette échelle, la distance entre les points 1 et 2 est la même qu'entre les points 2 et 3, 3 et 4, 4 et 5 ou 5 et 6.

Pour vous aider à mieux voir l'égale distance entre chaque point et la progression constante d'un point à l'autre, nous avons utilisé des cercles qui illustrent bien la nature de l'échelle.

De plus, pour vous faciliter davantage l'utilisation de cette échelle, nous avons décrit chaque point par des expressions qui, elles aussi, indiquent la progression du degré d'importance qu'une personne peut accorder à divers aspects de l'éducation.

Exemples

"Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait qu'un SYSTEME D'EDUCATION vous permette de:"

Questionnaire

007	Fournir une performance de grande qualité
038	Etre en présence de compagnons agréables
059	Acquérir de bonnes méthodes de travail en équipe

Feuille de réponse

	•	•
007	4	11
038	6	42
059	2	30

Comme vous pouvez vous en rendre compte à partir des exemples, la personne qui a répondu accorde une ASSEZ GRANDE IMPORTANCE **(4)** au fait de FOURNIR UNE PERFORMANCE DE GRANDE QUALITE; elle accorde une TRES GRANDE IMPORTANCE **(6)** au fait d'ETRE EN PRESENCE DE COMPAGNONS AGREABLES; elle accorde enfin UN PEU D'IMPORTANCE **(2)** au fait d'ACQUERIR DE BONNES METHODES DE TRAVAIL EN EQUIPE.

Les exemples ci-contre illustrent un certain nombre de remarques auxquelles on vous prie d'apporter une attention toute particulière.

•1 Vous constatez qu'il y a deux feuillets dont vous allez vous servir simultanément. L'un d'eux est le QUESTIONNAIRE qui contient principalement les **92** énoncés que vous devez évaluer en termes d'importance qu'ils ont pour vous. Ces énoncés sont numérotés de 001 à 092. On vous demande de NE RIEN ECRIRE SUR LE QUESTIONNAIRE.

L'autre feuillet est en fait la FEUILLE DE REPONSE. Celle-ci se divise en 5 blocs qui correspondent aux 5 pages du questionnaire contenant les énoncés.

Chaque bloc comporte trois colonnes: dans la première, vous trouvez un chiffre qui correspond au numéro de l'énoncé tel qu'il apparaît dans le QUESTIONNAIRE; la deuxième colonne est celle dont vous vous servez pour écrire votre réponse. Nous avons mis un point (•) au-dessus de ces deux premières colonnes pour vous rappeler que ce sont celles auxquelles vous devez porter continuellement attention. La troisième colonne comporte aussi un chiffre dont vous n'avez pas à vous préoccuper: il s'agit d'un numéro qui servira à transposer vos résultats sur ordinateur.

•2 Quand vous inscrivez votre réponse, assurez-vous que le numéro sur la FEUILLE DE REPONSE correspond bien au numéro de l'énoncé sur le QUESTIONNAIRE.

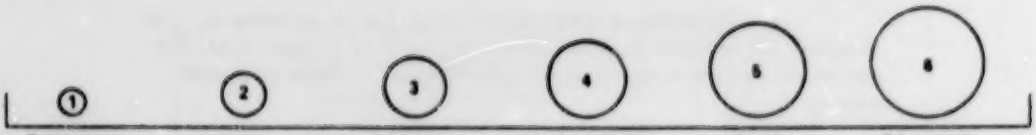
Vous vous assurez également de FORMER CLAIREMENT VOS CHIFFRES et D'EFFACER PROPREMENT toute réponse que vous désirez changer.

•3 Il est essentiel que vous répondiez à TOUTES les questions.

●4 Vos réponses à ce questionnaire sont strictement confidentielles. Il est de la plus haute importance de répondre de façon sincère. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse: est valable toute réponse qui correspond à ce que vous pensez et ressentez vraiment.

●5 On ne vous impose pas de limite de temps pour répondre au questionnaire. Cependant, ne vous attardez pas inutilement à chaque question: la meilleure réponse est celle qui vous vient le plus spontanément.

●6 Certaines questions se ressemblent mais il n'y en a pas deux identiques. On vous prie de répondre à chaque question une par une sans vous préoccuper des réponses que vous avez inscrites auparavant.



Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait qu'un SYSTÈME D'ÉDUCATION vous permette de

001	Avoir des professeurs très compétents
002	Remettre en question l'organisation de la vie étudiante
003	Avoir un emploi du temps souple
004	Donner votre avis sur la façon de diriger l'institution que vous fréquentez
005	Etre encouragé(e) par les autres dans vos réalisations
006	Parvenir à une profession prestigieuse
007	Disposer de votre temps à votre guise
008	Etudier dans un milieu stable
009	Poursuivre des buts bien définis à l'avance
010	Prendre beaucoup de risques
011	Parvenir à des études universitaires
012	Utiliser au maximum vos connaissances
013	Etre reconnu(e) comme très renseigné(e) dans un domaine particulier
014	Etre dans un milieu où règne la bonne entente
015	Vous servir le plus possible de vos capacités
016	Acquérir beaucoup de connaissances dans plusieurs domaines
017	Etre dirigé(e) par un professeur compétent
018	Réussir des choses remarquées
019	Poursuivre un projet, même s'il suscite le désaccord des autres
020	Donner votre plein rendement
021	Susciter l'admiration des autres
022	Etargir le champ de vos connaissances
023	Participer aux diverses activités étudiantes
024	Vous retrouver dans des situations qui comportent beaucoup d'imprévus

025 Etre accepté(e) par les gens avec qui vous étudiez

026 Réaliser vos projets personnels

027 Défendre votre indépendance

028 Vous faire de nouveaux amis

029 Jouir de certains privilèges

030 Discuter le point de vue de ceux qui vous enseignent

031 Obtenir la confiance des autres

032 Etre réputé(e) à cause de votre talent

033 Vous attaquer à des problèmes qui semblent sans solution

034 Etre assuré(e) de mener vos études jusqu'au bout

035 Etre un modèle pour les autres

036 Prendre connaissance des problèmes de votre milieu

037 Travailler au changement de la vie étudiante

038 Découvrir des choses nouvelles

039 Mettre à profit toutes vos ressources

040 Acquérir une réputation enviable

041 Adopter la façon de vivre qui vous convient

042 Prendre une part active dans différents mouvements étudiants

043 Poursuivre votre action malgré des obstacles de toutes sortes

044 Obtenir de très bons résultats

045 Vous retrouver avec des confrères avec qui vous vous entendez très bien

046 Etre connu(e) par vos réalisations

047 Avoir une vie équilibrée

048 Avoir des compagnons fiables

049 Atteindre les buts que vous vous fixez

050 Mettre en application ce que vous avez découvert

051 Donner votre avis sur l'organisation des activités étudiantes

052 Etre très bien vu(e)

053 Développer vos capacités et vos aptitudes

054 Participer activement à l'élaboration du programme d'étude

055 Entreprendre une action au risque d'en être blâmé(e)

056 Explorer des réalités qui vous sont inconnues

057 Savoir clairement ce qu'on attend de vous

058 Apprendre à votre propre rythme

059 Faire spontanément ce qui vous plaît

060 Avoir des professeurs avec qui vous vous entendez très bien

061 Exercer une grande influence auprès des autres

062 Prendre part aux décisions qui vous concernent

063 Jouir d'une grande popularité

064 Détenir des responsabilités qu'on accorde à peu de personnes

065 Mieux vous connaître vous-même

066 Participer à des manifestations étudiantes

067 Vous sentir tout à fait libre

068 Avoir des professeurs qui vous font pleinement confiance

069 Vous tenir à l'écart des autres

070 Jouir d'une grande liberté individuelle

071 Etre dans un milieu bien organisé au plan matériel

072 Etre compris(e) par les autres

073 Détenir un pouvoir réel sur les autres

074 Etre respecté(e) dans votre façon d'agir

075 Acquérir des connaissances qui correspondent à vos intérêts

076 Mériter certains honneurs

077 Avoir une grande liberté d'action

078 Etre pleinement satisfait(e) de vous-même

079 Relever des défis importants

080 Mieux connaître vos ressources et vos limites personnelles

081 Accomplir vos tâches en équipe

082 Voir dans le concret le résultat de vos efforts

083 Entreprendre des projets difficiles à réaliser

084 Agir comme vous l'entendez

085 Affronter des difficultés d'envergure

086 Accomplir des tâches précises et bien définies

087 Amener les autres à adopter votre point de vue

088 Défendre vos droits en tant qu'étudiant

089 Avoir des activités bien organisées

090 Assumer des fonctions de dirigeant dans un milieu étudiant

091 Vous débrouiller dans une grande variété de situations

092 Avoir affaire à des professeurs compréhensifs

Assurez-vous toujours d'une correspondance parfaite entre le numéro de l'énoncé du QUESTIONNAIRE et le numéro de la case de la FEUILLE DE RÉPONSE.

☐☐☐ 1-3

QUESTIONNAIRE 4

A) Travail A( )
B) Loisir B( )
C) Éducation C( )

SEXE 5

A) Masculin A( )
B) Féminin B( )

Ecole, collège, université _____

PALIER D'ÉTUDE 6

A) secondaire A( )
B) collégial général B( )
C) collégial professionnel C( )
D) universitaire D( )
E) éducation permanente E( )

NIVEAU D'ÉTUDE 7

A) 1 A( )
B) 2 B( )
C) 3 C( )
D) 4 D( )
E) 5 E( )

CONCENTRATION OU SPÉCIALITÉ 8

A) sciences de la santé A( )
B) sciences pures et appliquées B( )
C) sciences humaines C( )
D) sciences de l'administration D( )
E) arts et lettres E( )
F) techniques biologiques F( )
G) techniques physiques G( )
H) techniques humaines H( )
I) techniques administratives I( )
J) arts appliqués J( )

Ville ou village de résidence _____ ( ) 9

Profession: du père _____ ( ) 10

de la mère _____ ( ) 11

Profession envisagée _____ ( ) 12

Loisir préféré _____ ( ) 13

Matière scolaire préférée _____ ( ) 14

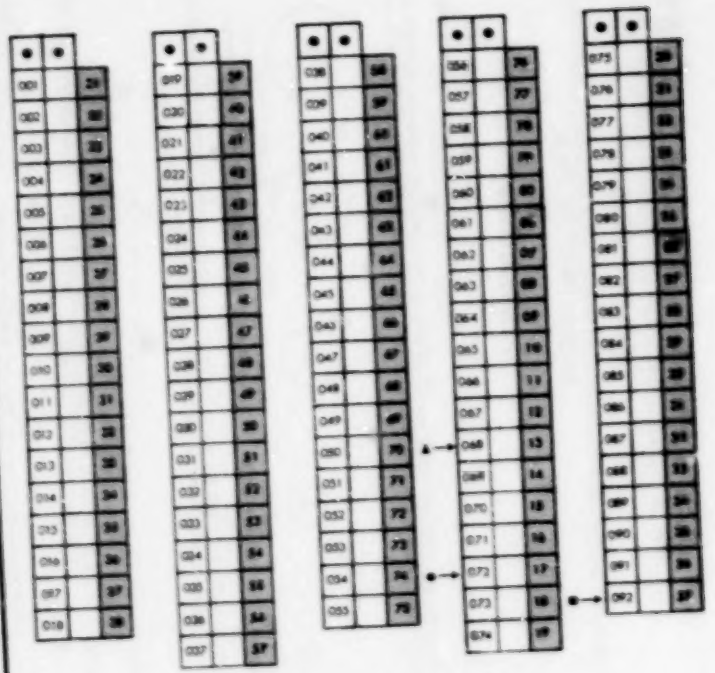
(écrire en lettres MOULÉES)

Nom _____

Prénom _____

Date de naissance ☐☐ jour ☐☐ mois ☐☐ année

Age ☐☐ ans



▲ Fin du Questionnaire de Valeurs de Travail
● Fin du Questionnaire de Valeurs d'Éducation
● Fin du Questionnaire de Valeurs de Loisir

QUESTIONNAIRE DE VALEURS D'EDUCATION

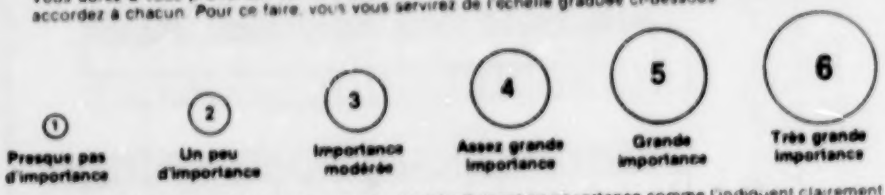
VERSION: ETUDIANT

Jacques PERRON, Ph.D.

DIRECTIVES

- Ce questionnaire porte sur des aspects de l'éducation qui sont importants à divers degrés selon les individus.

  Vous aurez à vous prononcer sur 92 aspects de l'éducation en indiquant le degré d'importance que vous accordez à chacun. Pour ce faire, vous vous servirez de l'échelle graduée ci-dessous.



- Cette échelle comprend six points qui varient graduellement en importance comme l'indiquent clairement les expressions, les chiffres et les cercles qui les définissent.

- Pour indiquer vos réponses, il est nécessaire d'utiliser la feuille de réponse.

Exemple Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait qu'un SYSTEME D'EDUCATION vous permette de

Questionnaire		*Feuille de réponse*					
9	Fournir une performance de grande qualité	9	●	○	○	○	○	○
27	Être en présence de compagnons agréables	27	○	○	○	○	●	○

Cet exemple montre que quelqu'un qui n'accorde **presque pas d'importance** (1 sur l'échelle graduée) au fait de **Fournir une performance de grande qualité** noircit le ① sur la feuille de réponse; par ailleurs, quelqu'un qui accorde une **grande importance** (5 sur l'échelle graduée) au fait d'**Être en présence de compagnons agréables** noircit le ⑤ sur la feuille de réponse.

- Quand vous inscrivez votre réponse, assurez-vous que le numéro sur la feuille de réponse correspond bien au numéro de l'énoncé sur le questionnaire.

- Effacer COMPLETEMENT toute réponse que vous désirez changer.

- Il est essentiel de répondre à toutes les questions. Il importe aussi de répondre de façon sincère. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse: est valable toute réponse qui correspond à ce que vous pensez et ressentez vraiment.

- Certaines questions se ressemblent mais il n'y en a pas deux identiques. On vous prie de répondre à chaque question une par une sans vous préoccuper des réponses que vous avez inscrites précédemment.

NE RIEN ECRIRE SUR CE QUESTIONNAIRE

© Copyright 1980 - Tous droits de traduction et de reproduction réservés.

Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait qu'un SYSTEME D'EDUCATION vous permette de

1. Avoir des professeurs très compétents
2. Remettre en question l'organisation de la vie étudiante
3. Avoir un emploi du temps souple
4. Donner votre avis sur la façon de diriger l'institution que vous fréquentez
5. Etre encouragé(e) par les autres dans vos réalisations
6. Parvenir à une profession prestigieuse
7. Disposer de votre temps à votre guise
8. Etudier dans un milieu stable
9. Poursuivre des buts bien définis à l'avance
10. Prendre beaucoup de risques
11. Parvenir à des études universitaires
12. Utiliser au maximum vos connaissances
13. Etre reconnu(e) comme très renseigné(e) dans un domaine particulier
14. Etre dans un milieu où règne la bonne entente
15. Vous servir le plus possible de vos capacités
16. Acquérir beaucoup de connaissances dans plusieurs domaines
17. Etre dirigé(e) par un professeur compétent
18. Réussir des choses remarquées
19. Poursuivre un projet, même s'il suscite le désaccord des autres
20. Donner votre plein rendement
21. Susciter l'admiration des autres
22. Elargir le champ de vos connaissances
23. Participer aux diverses activités étudiantes
24. Vous retrouver dans des situations qui comportent beaucoup d'imprevus
25. Etre accepté(e) par les gens avec qui vous étudiez
26. Réaliser vos projets personnels
27. Défendre votre indépendance
28. Vous faire de nouveaux amis
29. Jouir de certains privilèges
30. Discuter le point de vue de ceux qui vous enseignent
31. Obtenir la confiance des autres

Assurez-vous constamment d'une correspondance parfaite entre le numéro de l'énoncé du questionnaire et celui de la feuille de réponse.

Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait qu'un SYSTEME D'EDUCATION vous permette de

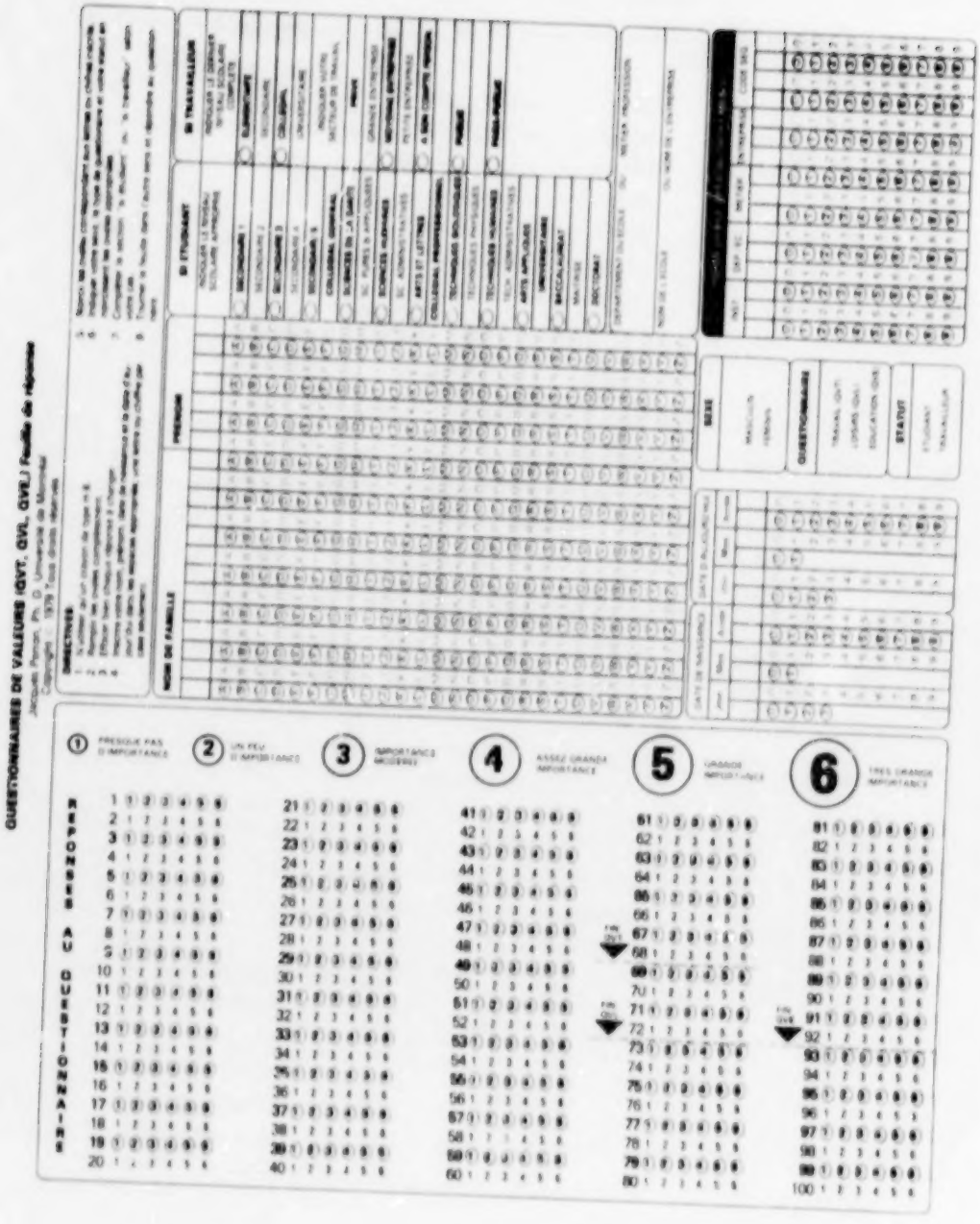
32	Etre réputé(e) à cause de votre talent
33	Vous attaquer à des problèmes qui semblent sans solution
34	Etre assuré(e) de mener vos études jusqu'au bout
35	Etre un modèle pour les autres
36	Prendre connaissance des problèmes de votre milieu
37	Travailler au changement de la vie étudiante
38	Découvrir des choses nouvelles
39	Mettre à profit toutes vos ressources
40	Acquérir une réputation enviable
41	Adopter la façon de vivre qui vous convient
42	Prendre une part active dans différents mouvements étudiants
43	Poursuivre votre action malgré des obstacles de toutes sortes
44	Obtenir de très bons résultats
45	Vous retrouver avec des confrères avec qui vous vous entendez très bien
46	Etre connu(e) par vos réalisations
47	Avoir une vie équilibrée
48	Avoir des compagnons habiles
49	Atteindre les buts que vous vous fixez
50	Mettre en application ce que vous avez découvert
51	Donner votre avis sur l'organisation des activités étudiantes
52	Etre très bien vu(e)
53	Développer vos capacités et vos aptitudes
54	Participer activement à l'élaboration du programme d'étude
55	Entreprendre une action au risque d'en être blâmé(e)
56	Explorer des réalités qui vous sont inconnues
57	Savoir clairement ce qu'on attend de vous
58	Apprendre à votre propre rythme
59	Faire spontanément ce qui vous plaît
60	Avoir des professeurs avec qui vous vous entendez très bien
61	Exercer une grande influence auprès des autres
62	Prendre part aux décisions qui vous concernent

Assurez-vous constamment d'une correspondance parfaite entre le numéro de l'énoncé du questionnaire et celui de la feuille réponse.

Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait qu'un SYSTEME D'EDUCATION vous permette de

63	Jouir d'une grande popularité
64	Détenir des responsabilités qu'on accorde à peu de personnes
65	Mieux vous connaître vous-même
66	Participer à des manifestations étudiantes
67	Vous sentir tout à fait libre
68	Avoir des professeurs qui vous font pleinement confiance
69	Vous tenir à l'écart des autres
70	Jouir d'une grande liberté individuelle
71	Etre dans un milieu bien organisé au plan matériel
72	Etre compris(e) par les autres
73	Détenir un pouvoir réel sur les autres
74	Etre respecté(e) dans votre façon d'agir
75	Acquérir des connaissances qui correspondent à vos intérêts
76	Mériter certains honneurs
77	Avoir une grande liberté d'action
78	Etre pleinement satisfait(e) de vous-même
79	Relever des défis importants
80	Mieux connaître vos ressources et vos limites personnelles
81	Accomplir vos tâches en équipe
82	Voir dans le concret le résultat de vos efforts
83	Entreprendre des projets difficiles à réaliser
84	Agir comme vous l'entendez
85	Affronter des difficultés d'envergure
86	Accomplir des tâches précises et bien définies
87	Amener les autres à adopter votre point de vue
88	Défendre vos droits en tant qu'étudiant(e)
89	Avoir des activités bien organisées
90	Assumer des fonctions de dirigeant dans un milieu étudiant
91	Vous débrouiller dans une grande variété de situations
92	Avoir affaire à des professeurs compréhensifs

Assurez-vous constamment d'une correspondance parfaite entre le numéro de l'énoncé du questionnaire et celui de la feuille de réponse.


QUESTIONNAIRES DE VALEURS (GVT, GVL, GVE) Feuille de réponse
Jacques Rhéaume, Ph. D. Université de Montréal
Copyright 1979 Tous droits réservés
DIRECTIVES
SEXE
QUESTIONNAIRE
STATUT
1 PRESQUE PAS D'IMPORTANCE
2 UN PEU D'IMPORTANCE
3 IMPORTANCE MODÉRÉE
4 ASSEZ GRANDE IMPORTANCE
5 GRANDE IMPORTANCE
6 TRÈS GRANDE IMPORTANCE
SÉRIE DE CHOIX DE RÉPONSES

Bibliographie

Ace, M. E., Graen, G. B., & Dawis, R. V. Biographic correlates of work attitudes. *Journal of vocational behavior*, 1972, *2*, 191-199.

Adelson, J. (Ed.). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley, 1980.

Albert, E., & Kluckhohn, C. *Values, ethics, and esthetics*. Glencoe: Free Press, 1959.

Allport, G. W. *Personality: a psychological interpretation*. New York: Holt, 1937.

Allport, G. W. *Personality and social encounter*. Boston: Beacon Press, 1960.

Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. *Study of values manual*. Boston: Houghton-Mifflin, 1970.

Almquist, E., & Angrist, S. Role model influences on college women's career aspirations. *Merrill-Palmer quarterly*, 1971, *17*, 263-279.

Armstrong, J. S., & Soelberg, P. On the interpretation of factor analysis. *Psychological bulletin*, 1968, *70*, 361-364.

Asch, S. E. *Social psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1952.

Astin, A. W. Further validation of the Environmental Assessment Technique. *Journal of educational psychology*, 1963, *54*, 217-226.

Astin, A. W. Effect of different college environments on the vocational choices of high aptitude students. *Journal of counseling psychology*, 1965, *12*, 28-34.

Astin, A. W. *Four critical years*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.

Astin, A. W., & Holland, J. L. The Environmental Assessment Technique: a way to measure college environment. *Journal of educational psychology*, 1961, *52*, 308-316.

Astin, A. W., & Panos, R. J. *The educational and vocational development of American college students*. Washington: American Council on Education, 1969.

Bakan, D. *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally, 1966.

Banducci, R. The effect of mother's employment on the achievement, aspirations, and expectations of the child. *Personnel and guidance journal*, 1967, *46*, 263-267.

Barton, A. Measuring the values of individuals. *Religious education*, 1962, *57*, 62-67.

Beech, R. P., & Schoeppe, A. Development of value systems in adolescents. *Developmental psychology*, 1974, *10*, 644-656.

Bem, D. J. Self-perception: an alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological review*, 1967, *74*, 183-200.

Bem, D.J. *Beliefs, attitudes, and human affairs*. Belmont: Brooks/Cole Publishing Company, 1970.

Bem, D. J., & Funder, D. C. Predicting more of the people more of the time: assessing the personality in situations. *Psychological review*, 1978, *85*, 485-501.

Bendix, R., & Lipset, S.M. (Eds). *Class, status, and power*. Glencoe: Free Press, 1953.

Bengston, V. L. Generation and family effects in value socialization. *American sociological review*, 1975, *40*, 358-371.

Bereiter, C., & Freedman, M. B. Fields of study and people in them. *In* N. Sanford (Ed.), *The American college: a psychological and social interpretation of the higher learning*, p. 563-596. New York: Wiley, 1962.

Binette, A. *Travail et loisir: comparaison, selon le sexe, des valeurs d'étudiants en psychologie*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1974.

Blishen, B. R. A socioeconomic index for occupations in Canada. *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 1967, *4*, 41-53.

Blishen, B. R., & McRoberts, R. C. Revised socioeconomic index for occupations in Canada. *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 1976, *13*, 71-78.

Block, J., von der Lippe, A., & Block, J. H. Sex-role and socialization patterns: some personality concomitants and environmental antecedents. *Journal of consulting and clinical psychology*, 1973, *41*, 321-341.

Block, J. H. Conceptions of sex role: some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American psychologist*, 1973, *28*, 512-526.

Block, J. H. Another look at sex differenciation in the socialization behaviors of mothers and fathers. *In* J. Sherman & F. Denmark (Eds), *Psychology of women: future directions of research*, New York: Psychological Dimensions, 1978.

Borelli, M., & Perron, R. Systèmes de valeurs et représentation de soi: étude d'enfants de 8 à 14 ans appartenant à trois milieux socio-culturels. *Psychologie française*, 1967, *12*, 124-132.

Bourcier-Gendron, L. *Valeurs de travail d'étudiants provenant de différents milieux géographiques et de différents milieux scolaires*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1975.

Brameld, T., & Elam, S. (Eds). *Values in American education*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa, Inc., 1964.

Broverman, I. K., Vogel. S. R., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., & Rosenkrantz, P. S. Sex-role stereotypes: a current appraisal. *Journal of social issues*, 1972, *28*, 59-78.

Buhler, C. *Values in psychotherapy*. New York: Free Press, 1962.

Bujold, C. Signification du travail et valeurs de travail: revue de la littérature canadienne de langue française. *L'orientation professionnelle*, 1980, *16*, 5-47.

Burke, R. J. Differences in perception of desired job characteristics of the opposite sex. *Journal of genetic psychology*, 1966, *109*, 27-36.

Campbell, D. P. *Strong Vocational Interest Blank: manual for the Strong-Campbell interest inventory T325*. Stanford: Stanford University Press, 1977.

Cantarella, C. *Valeurs de travail des étudiants de niveau collégial*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1981.

Carroll, J. B., & Maxwell, S. E. Individual differences in cognitive abilities. *Annual review of psychology*, 1979, *30*, 603-640.

Centers, R. *The psychology of social class*. Princeton: Princeton University Press, 1949.

Charette-Théoret, F. *Valeurs et intérêts de loisir chez des étudiants et des étudiantes de niveau collégial*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1976.

Chevalier, M. *La valeur de travail RISQUE-DÉFI en fonction du sexe et du niveau socio-économique chez des étudiants de secondaire V*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1977.

Chevrier, J. M. *Questionnaire de personnalité en seize facteurs: manuel et normes (formules A, B et C)*. Montréal: Institut de recherches psychologiques, 1962.

Chun, K. T., Cobb, S., & French, J. R. *Measures for psychological assessment*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1975.

Collier, G., Wilson, J., & Tomlinson, P. *Values and moral development in higher education*. London: Croom Helm, 1974.

Combessie, J. C. Éducation et valeurs de classe dans la sociologie américaine. *Revue française de sociologie*, 1969, *10*, 12-36.

Cooley, W. W., & Lohnes, P. R. *Multivariate data analysis*. New York: Wiley, 1971.

Corbeil, C. *Étude comparative du style de valorisation et du type d'attitude des parents face à l'école alternative et à l'école traditionnelle*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1979.

Cormier-Charette, S. *Le rôle des valeurs dans la personnalité selon Rokeach*. Thèse de maîtrise inédite, Université du Québec à Montréal, 1977.

Côté, N. *Lieu de contrôle interne-externe et style de valorisation de l'étudiant de niveau secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1977.

Cournoyer, M. *Valeurs de travail dans le choix professionnel d'étudiants du secondaire: une vérification de la théorie de Holland*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1978.

Crain, W. C. Young activists: conceptions of an ideal society. *Youth and society*, 1972, *4*, 203-235.

Cronbach, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 1951, *16*, 297-334.

Cuerrier, C. *Dimensions reliées à la valorisation du risque dans le loisir, chez les étudiants québécois*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1977.

Cureton, E. E. The definition and estimation of test reliability. *Educational and psychological measurement*, 1958, *18*, 715-738.

Debaty, P. *La mesure des attitudes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1967.

Delcombes, J. P. Cinquante ans d'études et d'évaluation des valeurs professionnelles (1925-1975). *Revue de psychologie appliquée*, 1980, *30*, 1-101.

Despard-Léveillée, L. *Actualisation de soi et style de valorisation dans le secteur de l'éducation*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1977.

Dewey, J. Some questions about value. *Journal of philosophy*, 1944, *41*, 449-455.

De Winne, R. F., Overton, T. D., & Schneider, L. J. Types produce types — especially fathers. *Journal of vocational behavior*, 1978, *12*, 140-144.

Dipboye, W. J., & Anderson, W. F. The ordering of occupational values by high school freshmen and seniors. *Personnel and guidance journal*, 1959, *38*, 121-124.

Dressel, P. L. Some remarks on the Kuder-Richardson reliability coefficient. *Psychometrika*, 1940, *5*, 305-310.

Dubé-Bernier, M. *Questionnaire de valeurs d'éducation: étude de la validité de contenu des facteurs Statut-influence, Milieu-climat-ambiance, Risque-défi*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1974.

Dubé-Bernier, M. *Style de valorisation: évolution et différenciation selon les types de personnalité*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1979.

Dukes, W. F. Psychological studies of values. *Psychological bulletin*, 1955, *52*, 24-50.

Dumazedier, J. *Vers une civilisation du loisir?* Paris: Éditions du Seuil, 1962.

Dumazedier, J., & Ripert, A. *Le loisir et la ville*. Paris: Éditions du Seuil, 1966.

Dupont, J. B., Gendre, F., Berthoud, S., & Descombes, J. P. *La psychologie des intérêts*. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

Dupont, R. M. *Changement des valeurs relatives au monde du travail durant l'adolescence*. Thèse de licence inédite, Université de Montréal, 1966.

Dupont, R. M. Changement de deux valeurs relatives au monde du travail durant l'adolescence. *In* R. Charette & J. Perron (Eds), *Problèmes d'orientation: théorie et pratique*, p. 2-12. Montréal: C.P.P.Q., 1967.

Dupont, R. M. *Valeurs de travail d'étudiants en droit, en génie et en psychologie*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1971.

Dupont, R. M. Régionalisation et/ou uniformisation des valeurs de travail d'étudiants québécois. *L'orientation professionnelle*, 1977, *13*, 18-33.

Edwards, A. L. *Edwards Personal Preference Schedule manual*. New York: Psychological Corporation, 1959.

Edwards, W. The theory of decision making. *Psychological bulletin*, 1954, *51*, 380-417.

Emploi et Immigration Canada. *Codes Holland pour la C.C.D.P.* Ottawa: Gouvernement du Canada, sans date.

Erikson, E. H. Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1959, *1*, 1-171.

Erikson, E. H. *Identity: youth and crisis*. New York: Norton, 1968.

Feather, N.T. Educational choice and student attitudes in relation to terminal and instrumental values. *Australian journal of psychology*, 1970, *22*, 127-144.

Feather, N. T. Similarity of value systems as a determinant of educational choice at university level. *Australian journal of psychology*, 1971, *23*, 201-211.

Feather, N. T. The measurement of values: effects of different assessment procedures. *Australian journal of psychology*, 1973, *25*, 221-231. (a)

Feather, N. T. Effects of response anonymity on assessment of own and school value systems and satisfaction with school. *British journal of educational psychology*, 1973, *43*, 140-150. (b)

Feather, N. T. *Values in education and society*. New York: Free Press, 1975.

Feather, N. T. *Values in adolescence*. *In* J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*, p. 247-294. New York: Wiley, 1980.

Feather, N. T., & Collins, J.M. Differences in attitudes and values of students in relation to program of study at a college of advanced education. *Australian journal of education*, 1974, *18*, 16-29.

Feldman, K. A., & Newcomb, T. M. *The impact of college on students*. San Francisco: Jossey-Bass, 1969.

Flacks, R. The liberated generation: an exploration of the roots of student protest. *Journal of social issues*, 1967, *23*, 52-75.

Frantz, T. T., & Walsh, E. P. Exploration of Holland's theory of vocational choice in graduate school environments. *Journal of vocational behavior*, 1972, *2*, 223-232.

Friedman, B. B. *Foundations of the measurement of values*. New York: Columbia University Press, 1946.

Fromm, E. Values, psychology, and human existence. *In* A. H. Maslow (Ed.), *New knowledge in human values*, p. 151-164. New York: Harper, 1959.

Gade, E. M., & Soliah, D. Vocational Preference Inventory high point codes versus expressed choices as predictors of college major and career entry. *Journal of counseling psychology*, 1975, *22*, 117-121.

Gagnon, M. *Notion psychologique du loisir et élaboration d'un système de classification des activités de loisir*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1969.

Gariépy, C. *Valeurs d'éducation, niveau socio-économique et succès scolaire comme prédicteurs de la poursuite des études post-secondaires*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1976.

Geller, J. D., & Howard, G. Some psychosocial characteristics of student political activists. *Journal of applied social psychology*, 1972, *2*, 114-137.

Gendlin, E. T. Values and the process of experiencing. *In* A. R. Mahrer (Ed.), *The goals of psychotherapy*, p. 180-206. New York: Appleton-Century Crofts, 1967.

Gingras-Audet, J. M. L'école et la transmission des valeurs. *Prospectives*, 1981, *17*, 35-43.

Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. C. *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press, 1951.

Gold, D., & Andres, D. Comparisons of adolescent children with employed and nonemployed mothers. *Merrill-Palmer quarterly*, 1978, *24*, 243-254.

Gordon, L. V. *Gordon personal inventory*. New York: Brace and World, 1963.

Gottfredson, L. S. An analytical description of employment according to race, sex, prestige, and Holland type of work. *Journal of vocational behavior*, 1978, *13*, 210-221.

Gottfredson, G. D., & Holland, J. L. Vocational choices of men and women: a comparison of predictors from Self-directed Search. *Journal of counseling psychology*, 1975, *22*, 28-34.

Gottfredson, G. D., Holland, J. L., & Gottfredson, L. S. *The relation of vocational aspirations and assessments to employment reality* (Research Report No. 181). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools, 1974.

Grace, G. L., & Grace, H. A. The relationship between verbal and behavioral measures of value. *Journal of educational research*, 1952, *46*, 123-131.

Grandy, T. G., & Stahmann, R. F. Types produce types: an examination of personality development using Holland's theory. *Journal of vocational behavior*, 1974, *5*, 231-239.

Gray, J. T. Needs and values in three occupations. *Personnel and guidance journal*, 1963, *42*, 238-244.

Gribbons, W. D., & Lohnes, P. R. Shifts in adolescents' vocational values. *Personnel and guidance journal*, 1965, *44*, 248-252.

Gribbons, W. D., & Lohnes, P. R. *Emerging careers*. New York: Teachers College, Columbia University Press, 1968.

Guédon, M. C. *Les valeurs relatives au monde du travail chez des étudiants du cours classique*. Thèse de licence inédite, Université de Montréal, 1966.

Guédon, M. C. Les valeurs relatives au monde du travail chez les étudiants du cours classique, *In* R. Charette & J. Perron (Eds), *Problèmes d'orientation: théorie et pratique*, p. 13-23. Montréal: C.P.P.Q., 1967.

Guédon, M. C. *Introduction à l'élaboration des tests d'aptitudes*. Montréal: Librairie de l'Université de Montréal, 1976.

Guttman, L. Reliability formulas that do not assume experimental independence. *Psychometrika*, 1953, *18*, 225-239.

Hales, L. W., & Fenner, B. J. Measuring the work values of children: the Ohio Work Values Inventory. *Measurement and evaluation in guidance*, 1975, *8*, 20-25.

Hamel, C. *Vers une définition opérationnelle du concept de valeur de travail: synthèse théorique et application pratique en milieu québécois*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1973.

Handy, R. *The measurement of values*. St-Louis: Green, 1970.

Harding, L. The value-type problemmaire. *Journal of social psychology*, 1944, *19*, 115-144.

Harman, H. H. *Modern factor analysis* (3e éd. rev.). Chicago: University of Chicago Press, 1976.

Hartmann, G. Pacifism and its opponents in the light of value theory. *Journal of abnormal and social psychology*, 1941, *36*, 151-174.

Havighurst, R. J. Research on the developmental task concept. *School review*, 1956, *64*, 214-223.

Havighurst, R. J. *Developmental tasks and education*. New York: David McKay, 1972.

Hays, W. L. *Quantification in psychology*. Belmont: Brooks-Cole, 1967.

Heath, R. L. Variability in value system priorities as decision-making adaptation to situational differences. *Communication monographs*, 1976, *43*, 325-333.

Heider, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1958.

Herrick, C. J. Scientific method and human values. *American scientist*, 1946, *34*, 238-245.

Herriot, R. E. Some social determinants of educational aspirations. *Harvard educational review*, 1963, *33*, 157-177.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. *The motivation to work* (2e éd.). New York: Wiley, 1959.

Hill, W. F. Learning theory and the acquisition of values. *Psychological review*, 1960, *67*, 317-331.

Hoffman, L. W. Effects of maternal employment on the child: a review of the research. *Developmental psychology*, 1974, *10*, 204-228.

Hoffman, L. W., & Nye, F. I. (Eds). *Working mothers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

Holland, J. L. Some explorations of a theory of vocational choice: I. One - and two - year longitudinal studies. *Psychological monographs*, 1962, *76* (26, Whole No. 545).

Holland, J. L. *The psychology of vocational choice: a theory of personality types and model environments*. Waltham: Blaisdell, 1966.

Holland, J. L. *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1973.

Horst, C. Test reliability obtained by analysis of variance. *Psychometrika*, 1949, *14*, 21-32.

Hoyt, C. Test reliability estimated by analysis of variance. *Psychometrika*, 1941, *6*, 153-160.

Hunt, D. E. *Matching models in education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1971.

Huntley, C. W. Changes in Study of Values during the four years of college. *Genetic psychology monographs*, 1965, *71*, 349-383.

Huntley, C. W. Changes in values during the four years of college. *College student survey*, 1967, *1*, 43-48.

Hyman, H. The value systems of different classes: a social psychological contribution to the analysis of stratification. *In* R. Bendix & S. M. Lipset (Eds), *Class, status, and power*, p. 426-442. Glencoe: Free Press, 1953.

Insel, P. M., & Moos, R. H. Psychological environments: expanding the scope of human ecology. *American psychologist*, 1974, *29*, 179-188.

Jacob, P. E. *Changing values in college: an exploratory study of the impact of college teaching*. New York: Harper, 1957.

Kahl, J. *The american class structure*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1957.

Kandel, D., & Lesser, G. S. Parental and peer influences on educational plans of adolescents. *American sociological review*, 1969, *34*, 213-222.

Kapes, J. T., Strickler, R. E. A longitudinal study of change in work values between ninth and twelfth grades as related to high school curriculum. *Journal of vocational behavior*, 1975, *6*, 81-93.

Katz, P. A. The development of female identity. *Sex roles*, 1979, *5*, 155-178.

Kazanas, H. C., & Morrison R. E. Relationships of personality traits and the meaning and value of work for junior college students. *Journal of college student personnel*, 1977, *18*, 486-490.

Kelly, G. A. *The psychology of personal constructs*. New York: Norton, 1955.

Keniston, K. *Young radicals*. New York: Harcourt, Brace & World, 1968.

Kerlinger, F. N. *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964.

Kerlinger, F. N. *Manual for Education Scale VI and Education Scale VII*. Unpublished manuscript, University of New York, 1969.

Kerpelman, L. C. *Activists and nonactivists*. New York: Behavioral Publications, 1972.

Kessel, P., & McBrearty, J. F. Values and psychotherapy: a review of the literature. *Perceptual and motor skills*, 1967, *25*, 669-690.

Kirschenbaum, H. *Advanced value clarification*. La Jolla, Calif.: University Associates, 1977.

Kitwood, T. *Disclosures to a stranger: adolescent values in an advanced industrial society*. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.

Kitwood, T.M., & Smithers, A.G. Measurement of human values: an appraisal of the work of Milton Rokeach. *Educational research*, 1975, *17*, 175-179.

Kluckhohn, C. Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. *In* E. Parsons & E. A. Shils (Eds), *Toward a general theory of action*, p. 388-434. New York: Harper, 1951.

Kluckhohn, F. R., & Strodtbeck, F. L. *Variations in value orientations*. Evanston: Row Peterson, 1961.

Kohlberg, L. The development of children's orientations toward a moral order. I. Sequences in the development of moral thought. *Vita humana*, 1963, *6*, 11-33. (a)

Kohlberg, L. Moral development and identification. *In* H. Stevenson (Ed.), *Child psychology*, p. 277-332. Chicago: University of Chicago Press, 1963, (b)

Kohlberg, L. *Stages in the development of moral thought and action*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Kohlberg, L. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. *In* D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally, 1969.

Kohlberg, L. Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. *In* T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*, p. 31-53. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.

Kohlberg, L., & Gilligan, C. Twelve to sixteen: early adolescence. *Daedalus*, 1971, *100*, 1051-1086.

Kohler, W. *The place of value in a world of facts*. New York: Liveright, 1938.

Kohn, M. L. *Class and conformity: a study in values* (2e éd.). Chicago: Chicago University Press, 1977.

Konopka, G. Formation of values in the developing person. *American journal of orthopsychiatry*, 1973, *43*, 86-96.

Kuder, G.F. *Examiner manual for the Kuder preference record, personal-form A*. Chicago: Science Research Associates, 1963.

Kuder, G. F., & Richardson, M. N. The theory of estimation of test reliability. *Psychometrika*, 1937, *2*, 151-160.

Lachapelle-Lemay, H. *Dimensions reliées à la valorisation du statut dans les loisirs par les étudiants québécois*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1978.

Lallemand, V. *Relation entre les valeurs d'éducation et les concentrations d'étudiants de niveau collégial*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal. 1978.

Lavallée, A. *L'incidence du dogmatisme et des valeurs d'éducation sur le comportement contestataire d'étudiants de niveau collégial*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1976.

Lavigne, M. C. *Valorisation du statut en éducation chez les étudiants et les étudiantes de niveau secondaire provenant de milieux socio-économiques différents*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montéal, 1978.

L'Écuyer, R. *Le concept de soi*. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.

Lee, P. C., & Stewart, R. S (Eds). *Sex differences: cultural and developmental dimensions*. New York: Urizen Books, 1976.

Lefcourt, H. M. *Locus of control: current trends in theory and research*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.

Lehmann, I. J. Changes in critical thinking, attitudes, and values from freshman to senior years. *Journal of educational psychology*, 1963, *54*, 305-315.

Lelièvre, L. *Étude comparative des valeurs d'éducation des étudiants des secteurs d'enseignement secondaire privé et public*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1976.

Lepage, M. *Les valeurs de loisir chez les étudiants de différentes concentrations et spécialités au collégial*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1978.

Lespérance, J. *Questionnaire de valeurs d'éducation: étude de l'homogénéité des items et de la consistance interne des échelles Réalisation de soi - développement personnel, Individualisme et participation*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1974.

Levasseur, J. *Questionnaire de valeurs d'éducation: étude de l'homogénéité des items et de la consistance interne des échelles Statut - Influence, Milieu - Climat - Ambiance et Risque - Défi*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1974.

Lévesque, M. *L'égalité des chances en éducation: considérations théoriques et approches pratiques*. Québec: Ministère de l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation, 1979.

Lewin, K. *Resolving social conflicts*. New York: Harper, 1948.

Lewin, K. *Field theory in social science: selected theoretical papers*. New York: Harper, 1951.

Lewis, S. H., & Kraut, R. E. Correlates of student political activism and ideology. *Journal of social issues*, 1972, *28*, 131-149.

Lickona, T. (Ed.). *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.

Likert, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*, 1932, N°. 140.

Lips, H. M., & Colwill, N. L. *The psychology of sex differences*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1978.

Livson, N., & Nichols, T. Discrimination and reliability in Q-sort personality descriptions. *Journal of abnormal and social psychology*, 1956, *52*, 159-165.

Lockwood, A. L. A critical view of values clarification. *Teachers college record*, 1975, *77*, 35-50.

Lockwood, A. L. The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: a critical review of recent research. *Review of educational research*, 1978, *48*, 325-364.

Loevinger, J. The meaning and measurement of ego development. *American psychologist*, 1966, *21*, 195-206.

Lorange, C. *L'estime de soi, l'intégration de la personnalité et le style de valorisation en éducation*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1976.

Lyerly, S. B. The Kuder-Richardson formula (21) as a split-half coefficient and some remarks on its basic assumption. *Psychometrika*, 1958, *23*, 267-270.

Lyman, E. Occupational differences in the value attached to work. *American journal of sociology*, 1955, *61*, 138-144.

Maccoby, E. E. (Ed.). *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, 1966.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, 1974.

Maddi, S. R. *Personality theories: a comparative analysis*. Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1972.

Mahoney, J., Heretick, D.M.L., & Katz, G.M. Gender specificity in value structures. *Sex roles*, 1979, *5*, 311-318.

Manaster, G. J. *Adolescent development and the life tasks*. Boston: Allyn & Bacon, 1977.

Manhardt, P. J. Job orientation of male and female college graduates in business. *Personnel psychology*, 1972, *25*, 361-368.

Margeneau, H. The scientific basis of value theory., *In* A. H. Maslow (Ed.), *New Knowledge in human values*, p. 38-51 New York: Harper, 1959.

Marini, M. M. *Sex differences in adolescent aspirations and expectations*. Unpublished manuscript, Johns Hopkins University, 1972.

Marini, M. M. *Inoididual and contextual influences of the future orientations of adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, Johns Hopkins University, 1974.

Marini, M. M. Sex differences in the determination of adolescent aspirations: a review of research. *Sex roles*, 1978, *4*, 723-752.

Marocco, A. *Étude comparative des qualités métrologiques du Questionnaire de Valeurs d'Éducation en milieux québécois et brésilien*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1977.

Maslow, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper, 1954.

Maslow, A. H. (Ed.). *New knowledge in human values*. New York: Harper, 1959.

McCarrey, M. W., Edwards, S., & Jones, R. The influence of ethnolinguistic group membership, sex, and position level on motivational orientation of Canadian anglophone and francophone employees. *Canadian journal of behavioural science*, 1977, *9*, 274-282.

McKinney, J. P. The development of values: prescriptive or proscriptive? *Human development*, 1971, *14*, 71-80.

McKinney, J. P. The structure of behavioral values of college students. *Journal of psychology*, 1973, *85*, 235-244.

McKinney, J. P. The development of values: a perceptual interpretation. *Journal of personality and social psychology*, 1975, *5*, 801-807.

McKinney, J. P., Fitzgerald, H. E., & Strommen, E. A. *Developmental psychology: The adolescent and young adult*. Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1977.

McLaughlin, B. Values in behavioral science. *Journal of religion and health*, 1965, *4*, 258-276.

McQuitty, L. L. Elementary linkage analysis for isolating orthogonal and oblique types and typal relevancies. *Educational and psychological measurement*, 1957, *17*, 207-229.

Miller, C. H. Occupational choice and values. *Personnel and guidance journal*, 1956, *35*, 244-246.

Ministère de l'éducation. *Défi et dilemmes*. Montréal: Éditeur officiel du Québec, 1972.

Mitchell, J. V. Jr. Education's challenge to psychology: the prediction of behavior from person-environment interactions. *Review of educational research*, 1969, *39*, 695-721.

Moos, R. Conceptualizations of human environments. *American psychologist*, 1973, *28*, 652-665.

Morris, C. W. Axiology as the science of preferential behavior. *In* R. Lepley (Ed.), *Value: a cooperative inquiry*, p. 211-222. New York: Columbia University Press, 1949.

Morris, C. W. *Varieties of human value*. Chicago. University of Chicago Press, 1956.

Mukerjee, R. *The social structure of values*. London: Macmillan, 1949.

Munns, M. The values of adolescents compared with parents and peers. *Adolescence*, 1972, *28*, 519-524.

Murphy, G. *Human potentialities*. New York: Basic Books, 1958.

Murray, H. *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press, 1938.

Nafziger, D. H., Holland, J. L., Helms, S. T., & McPartland, J. M. Applying an occupational classification to the work history of young men and women. *Journal of vocational behavior*, 1974, *5*, 331-345.

Naud, A., & Morin, L. *L'esquive: l'école et les valeurs*. Québec: Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1978.

Nie, N. H., Hull, C. H., Jenkins, J. G., Steinbrenner, K., & Bent, D. H. *Statistical package for the social sciences*. New York: McGraw-Hill, 1975.

Novik, M. R. Coefficient alpha and the reliability of composite measurements. *Psychometrika*, 1967, *32*, 1-13.

Nye, F. I., & Hoffman, L. W. (Eds). *The employed mother in America*. Chicago: Rand McNally, 1963.

O'Connor, J. P., & Kinnane, J. F. A factor analysis of work values. *Journal of counseling psychology*, 1961, *8*, 263-267.

Odier, C. *Les deux sources consciente et inconsciente de la vie morale*. Neufchâtel: Éditions de la Baconnière, 1947.

O'Hara, R. P., & Tiedeman, D. V. Vocational self-concept in adolescence *Journal of counseling psychology*, 1959, *6*, 292-301.

Olive, L. E. Relationship of values to the perception of activities involved in an occupation. *Journal of counseling psychology*, 1964, *11*, 262-266.

Oppenheim, A. N. *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Heinemann, 1968.

Ouellet, G. *Relation entre les valeurs de travail et de loisir d'étudiants de niveaux collégial et universitaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1973.

Ouellet, G., & Perron, J. Étude des liens entre les valeurs et les choix d'activités de loisir chez les étudiants. *Loisir et société*, 1979, *2*, 151-178.

Parent, A. M. *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Gouvernement du Québec, 1964.

Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal: McGraw-Hill, 1974.

Perron, J. *Quelques aspects de la maturité du choix professionnel en fonction d'un facteur d'imminence dans la décision*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1968.

Perron, J. *Questionnaire de valeurs d'éducation*. Document inédit, Université de Montréal, 1974. (a)

Perron, J. Les valeurs en éducation: vers un portrait psycho-social de l'étudiant québécois. *Conseiller canadien*, 1974, *8*, 23-35. (b)

Perron, J. Les valeurs de notre système d'éducation: version d'adolescents. *L'école coopérative*, 1975, *30*, 24-30.

Perron, J. Valeurs de travail d'étudiants québécois: changements et différences aux niveaux secondaire et collégial. *Critère*, 1980, No. 29, 21-40. (a)

Perron, J. *Éducation: échelle d'attitudes*. Document inédit, Université de Montréal, 1980. (b)

Perron, J. *École secondaire publique et privée au Québec: étude des valeurs et attitudes des élèves, des enseignants et des parents*. Communication présentée au Congrès mondial des sciences de l'éducation, Trois-Rivières, 1981.

Perron, J. Éducation et valeurs: analyse des qualités métrologiques d'un instrument de mesure québécois utilisé auprès de sujets français. *Bulletin de psychologie*, sous presse.

Perron, J., & Boulard, R. *Étude des valeurs et des attitudes éducatives des enseignants et des administrateurs du collège de l'Assomption*. Document inédit, Université de Montréal, 1980.

Perron, J., Caouette, C. E., & Boulard, R. *Le pluralisme en éducation: fondements axiologiques et attitudinaux*. Document inédit, Université de Montréal, 1981.

Perron, J., & Dupont, R. M. *Questionnaire de valeurs de travail*. Document inédit, Université de Montréal, 1974.

Perron, J., Dupont, R. M., Hamel, C., & Ouellet, G. *Questionnaire sur les valeurs de l'éducation*. Document inédit, Université de Montréal, 1968.

Perron, J., & Marocco, A. Estudo comparativo dos valores educacionais de estudantes Brasileiros e Canadenses de nivel collegial. *Estudos Leopoldenses*, 1979, *15*, 5-14.

Perron, J., & Ouellet, G. *Questionnaire de valeurs de loisir*. Document inédit, Université de Montréal, 1974.

Perrone, P. A. Values and occupational preferences of junior high school girls. *Personnel and guidance journal*, 1965, *44*, 253-257.

Perrone, P. A. Stability of values of junior high school pupils and their parents over two years. *Personnel and guidance journal*, 1967, *46*, 268-274.

Perrone, P. A. A longitudinal study of occupational values in adolescents. *Vocational guidance quarterly*, 1973, *22*, 116-123.

Pervin, L. A. Performance and satisfaction as a function of individual environment fit. *Psychological bulletin*, 1968, *69*, 56-68.

Peterson, J. A. *Counseling and values* (2e éd.). Cranston, R. I.: Carroll Press, 1976.

Phares, E. J. *Locus of control in personality*. Morristown, N. J.: General Learning Press, 1976.

Piaget, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1957.

Piédalue, M. *Valeurs d'éducation d'étudiants et d'étudiantes des niveaux secondaire et collégial*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1973.

Piret, R. *Psychologie différentielle des sexes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1973.

Pittel, J. M., & Mendelsohn, G. A. Measurement of moral values: a review and critique. *Psychological bulletin*, 1966, *66*, 22-35.

Pleck, J. H. The male sex role: definitions, problems, and sources of change. *Journal of social issues*, 1976, *32*, 155-164.

Poupard, D. *Étude exploratoire des valeurs d'éducation, de la satisfaction et des expériences vécues chez deux groupes d'étudiantes en formation des maîtres*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1974.

Prediger, D. J., & Hanson, G. R. Holland's theory of careers applied to women and men: analysis of implicit assumptions. *Journal of vocational behavior*, 1976, *8*, 167-184.

Quarter, J., Kirsh, S., Dimitri, O., & Postl, B. Values and role satisfaction, performance, and commitment among early adolescents. *Adolescence*, 1976, *11*, 243-259.

Quintal, J. *Étude des valeurs de travail comparées des étudiants en médecine, en droit, en psychologie et en génie*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1973.

Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. *Values and teaching*. Columbus: Charles E. Merrill, 1966.

Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. *Values and teaching* (2e ed.). Columbus: Charles E. Merrill, 1978.

Raymond, B., Damino, J., & Kandel, N. Sex-stereotyping in values: a comparison of three generations and two sexes. *Perceptual and motor skills*, 1974, *39*, 163-166.

Robichaud, G. *Questionnaire de valeurs d'éducation: étude de la validité de contenu des facteurs Réalisation de soi - Développement personnel, Individualisme et Participation*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1975.

Roe, A. Early determinants of vocational choice. *Journal of counseling psychology*, 1957, *4*, 212-217.

Rogers, C. R. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

Rogers, C. R. Toward a modern approach to values: the valuing process in the mature person. *Journal of abnormal and social psychology*, 1964, *68*, 160-167.

Rokeach, M. *Value Survey*. Sunnyvale, California: Halgren Tests, 1967.

Rokeach, M. *Beliefs, attitudes, and values*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968. (a)

Rokeach, M. A theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal of social issues*, 1968, *24*, 13-33. (b)

Rokeach, M. *The nature of human values*. New York: Free Press, 1973.

Rokeach, M. Change and stability in American value systems, 1968-1971. *Public opinion quarterly*, 1974, *38*, 222-238.

Rokeach, M. *Understanding human values: inividual and societal*. New York: Free Press, 1979.

Rosenberg, M. *Occupations and values*. Glencoe: Free Press, 1957.

Rosenberg, M. J. An analysis of affective-cognitive consistency. *In* M. J. Rosenberg *et al.* (Eds), *Attitude organization and change*, p. 15-64. New Haven: Yale University Press, 1960.

Rosenkrantz, P. S., Vogel, S. R., Bee, H., Broverman, I. K., & Broverman, D. M. Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of consulting and clinical psychology*, 1968, *32*, 287-295.

Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs*, 1966, *80*, 1-28.

Rousson M. *Milieux psycho-sociaux et compétences*. Neuchâtel: Meisseiller, 1966.

Rousson, M. De quelques facteurs familiaux et scolaires affectant l'orientation des enfants de 11-12 ans. *In* R. Charette & J. Perron (Eds), *Problèmes d'orientation: théorie et pratique*, p. 39-53. Montréal: C.P.P.Q., 1967.

Ruyer, R. *Philosophie de la valeur*. Paris: Librairie Armand Colin, 1952.

Saleh, S. D., & Lalljee, M. Sex and job orientation. *Personnel psychology*, 1969, *22*, 465-471.

Schafer, R. Ideals, the ego ideal, and the ideal self. *Psychological issues*, 1965, *5*, 131-174.

Scheibe, K. E. *Beliefs and values*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

Schuler, R. S. Sex, organizational level, and outcome importance: where the differences are. *Personnel psychology*, 1975, *28*, 365-375.

Schwarzweller, H. K. Values and occupational choice. *Social forces*, 1960, *39*, 126-135.

Scott, W. A. *Values and organizations*. Chicago: Rand McNally, 1965.

Sellars, W. Intentionality and the mental. *In* H. Feigl & M. Scriven (Eds), *Minnesota studies in the philosophy of science* (Vol. 1), p. 253-329. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1956.

Shaw, M. E., & Wright, J. M. *Scales for the measurement of attitudes*. New York: McGraw-Hill, 1967.

Shostrom, E. L. *Man, the manipulator*. New York: Bantam Books, 1968.

Siegel, A. E., & Haas, M. B. The working mother: a review of research. *Child development*, 1963, *34*, 513-542.

Siegel, S. *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill, 1956.

Simon, S. B., & Clark, J. *More values clarification*. San Diego, Calif.: Pennant Press, 1975.

Simon, S. B., Howe, L., & Kirschenbaum, H. *Values clarification: a handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart, 1972.

Simon, S. B., & Kirschenbaum, H. *Readings in value clarification*. Minneapolis: Winston Press, 1973.

Simpson, R. L. Parental influence, anticipatory socialization, and social mobility. *American sociological review*, 1962, *27*, 517-522.

Simpson, R. L., & Simpson, I. H. Values, personal influence, and occupational choice. *Social forces*, 1960, *39*, 116-125.

Singer, J. N. Sex differences — similarities in job preference factors. *Journal of vocational behavior*, 1974, *5*, 357-365.

Singer, S. L., & Stefflre, B. Age differences in job values and desires. *Journal of counseling psychology*, 1954, *2*, 89-91. (a)

Singer, S. L., & Stefflre, B. Sex differences in job values and desires. *Personnel and guidance journal*, 1954, *32*, 483-484. (b)

Smart J. Distinctive career orientations of Holland personality types. *Journal of vocational behavior*, 1976, *8*, 313-319.

Smith, M. *A practical guide to value clarification*. La Jolla, Calif.: University Associates, 1977.

Smith, M.B. Personal values in the study of lives. *In* R. W. White (Ed.), *The study of lives*, p. 325-347. New York: Atherton, 1963.

Smith, M.B. *Social psychology and human values*. Chicago: Aldine, 1969.

Smith, M. B. Psychology and values. *Journal of social issues*, 1978, *34*, 181-199.

Smith, M. B., Haan, N., & Block, J. H. Social psychological aspects of student activism. *Youth and society*, 1970, *1*, 261-288.

Snow, C.P. *The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1959.

Snow, C. P. *The two cultures: and a second look* (Ed. rev.). Cambridge, England: Cambridge University Press, 1964.

Spranger, E. *Types of men*. Halle: Niemeyer, 1928.

Stefflre, B. Concurrent validity of the Vocational Values Inventory. *Journal of educational research*, 1959, *52*, 339-341.

Stein, S. L. Changes in personal and interpersonal values by sex and occupational groups in grades 9 through 12. *Journal of educational research*, 1972, *66*, 135-141.

Stewart, J. S. Clarifying values clarification: a critique. *Phi Delta Kappan*, 1975, *56*, 684-688.

St-Onge, L. *Représentations axiologiques du travail et biculturalisme québécois: profils d'étudiants du niveau collégial*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1979.

Super, D. E. *The psychology of careers*. New York: Harper, 1957.

Super, D. E. The structure of work values in relation to status, achievement, interests, and adjustment. *Journal of applied psychology*, 1962, *46*, 231-239.

Super, D. E. *La psychologie des intérêts*. Paris: Presses Universitaires de France, 1964.

Super, D. E. *Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin, 1970.

Super, D. E. The Work Values Inventory. *In* D. G. Zytowski (Ed.), *Contemporary approaches to interest measurement*, p. 199-205. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1973.

Super, D. E., Crites, J. O., Hummel, R. C., Moser, H. P., Overstreet, P. L., & Warnath, C. F. *Vocational development: a framework for research*. New York: Teachers College, Columbia University Press, 1957.

Super, D. E., & Overstreet, P. L. *The vocational maturity of ninth-grade boys*. New York: Teachers College, Columbia University Press, 1960.

Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N., & Jordaan, J.P. *Career development: self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board, 1963.

Tangri, S. S. Determinants of occupational role innovation among college women. *Journal of social issues*, 1972, *28*, 177-179.

Thistlethwaite, D. L. Some ecological effects of entering a field of study. *Journal of educational psychology*, 1969, *60*, 284-293.

Thistlethwaite, D. L. Accentuation of differences in values and exposure to major fields of study. *Journal of educational psychology*, 1973, *65*, 279-293.

Thomas, H. B. The effects of social position, race, and sex on work values of ninth-grade students. *Journal of vocational behavior*, 1974, *4*, 357-364.

Thomas, W. L. A comprehensive bibliography on the value concept (ERIC Report No. ED024064). U.S. Department of Health, Education and Welfare: Office of Education, 1967.

Thompson, G. G. Do values belong in psychology? *Catholic psychological record*, 1963, *1*, 11-15.

Thompson, O. E. Occupational values of high school students. *Personnel and guidance journal*, 1966, *44*, 850-853.

Thompson, O. E. Student values in transition. *California journal of educational research*, 1968, *19*, 77-86.

Thurstone, L. L. *The measurement of values*. Chicago: University of Chicago Press, 1959.

Tisdale, J. R. *Psychological value, theory and research: 1930-1960*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University, 1961.

Titchener, E. B. *A beginner's psychology*. New York: Macmillan, 1915.

Triandis, H. C., Kilty, K. M., Shanmugam, A. V., Tanaka, Y., & Vassiliou, V. Cognitive structures and the analysis of values. *In* H.C. Triandis (Ed.), *The analysis of subjective culture*, p. 181-261. New York: Wiley, 1972.

Tyler, L. E. *Individuality*. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.

Vogel, S. R., Broverman, I. K., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., & Rosenkrantz, P. S. Maternal employment and perception of sex-roles among college students. *Developmental psychology*, 1970, *3*, 384-391.

Wagman, M. Sex and age differences in occupational values. *Personnel and guidance journal*, 1965, *44*, 258-262.

Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., & Sechrest, L. *Unobtrusive measures: non-reactive research in the social sciences*. Chicago: Rand McNally, 1966.

Wesley, F., & Wesley, C. *Sex-role psychology*. New York: Human Sciences Press, 1977.

Whitney, D. R. Predicting from expressed vocational choice: a review. *Personnel and guidance journal*, 1969, *48*, 279-286.

William, T. L. The stability of Holland's personality types over time. *Journal of college student personnel*, 1976, *11*, 76-79.

Williams, C. M. Occupational choice of male graduate students as related to values and personality: a test of Holland's theory. *Journal of vocational behavior*, 1972, *2*, 39-46.

Williams, R. M. Values. *In* D. L. Sils (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences*, p. 283-287. New York: Collier & Macmillan, 1968.

Wirtenberg, T. J., & Nakamura, C. Y. Education: barrier or boom to changing occupational roles of women? *Journal of social issues*, 1976, *32*, 165-179.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of educational research*, 1977, *47*, 1-64.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. & Cox, P. W. Les styles cognitifs «dépendant à l'égard du champ» et «indépendant à l'égard du champ» et leurs implications éducatives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1978, *7*, 299-349.

Woodruff, A. D. Personal values and the direction of behavior. *School review*, 1942, *50*, 32-42.

Woodruff, A. D. The roles of value in human behavior. *Journal of social psychology*, 1952, *36*, 97-107.

Wylie, R. C. *The self-concept* (Ed. rev.). Lincoln: University of Nebraska Press, 1974.

Yudkin, S., & Holme, A. *Working mothers and their children*. London: Michael Joseph, 1963.

Zavalloni, M. Values. *In* H. C. Triandis & R. W. Brislin (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology*, Volume 5, *Social psychology*, p. 73-120. Boston: Allyn & Bacon, 1980.

Zytowski, D. G. The concept of work values. *Vocational guidance quarterly*, 1970, *18*, 176-186.

LE SUJET

Cet ouvrage se caractérise d'abord par une analyse très documentée de la notion de valeur en psychologie, par une présentation détaillée d'un instrument typiquement québécois destiné à la mesure des valeurs d'éducation et par une série de résultats expérimentaux sur la typologie de Holland et sur les valeurs d'éducation des étudiants de niveau secondaire et collégial.

Il est destiné à ceux et celles qui étudient ou pratiquent la psychologie et l'orientation ainsi qu'aux enseignants et aux administrateurs scolaires intéressés par le phénomène des valeurs en éducation.

L'AUTEUR

Jacques Perron, Ph.D. est professeur titulaire au Département de Psychologie de l'Université de Montréal.

Il est rattaché à l'option Counseling et dispense un enseignement axé sur les valeurs en rapport avec le développement de la personne et l'intervention psychologique. Rédacteur en chef de la revue *Conseiller Canadien* publiée par la Société Canadienne d'Orientation et de Consultation, il est aussi l'auteur principal de trois instruments originaux destinés à la mesure des valeurs en rapport avec le travail, le loisir et l'éducation.

IMPRIMÉ AU CANADA

ISBN 2-89130-063-7